

Université de Montréal

Programme d'intervention visant la diminution des manifestations d'opposition et de provocation chez les enfants de 3 ans par l'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle, en intégrant un volet soutien à l'éducatrice au programme *Brindami*.

par

Caroline Richard

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'analyse d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.) en psychoéducation

juin 2016

© Caroline Richard, 2016

Sommaire

Le programme d'intervention proposé dans ce rapport agit sur la diminution des manifestations d'opposition et de provocation chez les enfants âgés entre trois et quatre ans qui fréquentent un Centre de la petite enfance. L'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle est mis de l'avant dans le but de prévenir l'émergence d'un trouble oppositionnel avec provocation dans leur développement futur. Les trois grands objectifs généraux sont l'augmentation des habiletés sociales et les habiletés d'autocontrôle ainsi que la diminution des comportements extériorisés. Spécifiquement, on vise à augmenter l'utilisation des demandes verbales, du partage, de la négociation, de la capacité à attendre son tour et à se calmer des enfants ciblés par l'intervention. Ainsi, on vise aussi à réduire les manifestations d'opposition et de provocation.

L'intervention proposée se veut ciblée et multimodale. En effet, trois grands volets la caractérisent. Le premier volet consiste à l'animation d'ateliers du programme *Brindami* (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). À ce programme déjà implanté dans le Centre de la petite enfance participant, deux volets y sont ajoutés, soit d'une part, l'animation d'activités psychoéducatives de groupe afin de réinvestir les habiletés apprises dans le premier volet et d'une autre part, le soutien aux éducatrices par la mise en place d'un plan d'intervention individualisé destiné aux enfants ciblés par le programme. Les enfants bénéficiant du programme sont ceux qui adoptent le plus de manifestations d'opposition et de provocation au sein de leur groupe.

La démarche d'évaluation est faite auprès de deux garçons âgés de trois ans fréquentant deux groupes différents. L'évaluation de la mise en œuvre démontre que la planification faite a été respectée. Les deux enfants ont été exposés à l'intervention comme il était prévu. Par contre, des comportements extériorisés étaient fréquents lors des deux premiers volets. Ces éléments de la mise en œuvre pouvant venir influencer les résultats, une démarche d'évaluation des effets a aussi été faite à l'aide d'un protocole à cas unique de type ABA. On ne peut conclure que les objectifs du programme ont été atteints. En effet, les deux enfants n'ont fait de légères améliorations qu'au niveau des demandes verbales pour jouer ou pour obtenir un objet et au niveau des habiletés de partage. Les autres construits n'ont démontré aucun résultat parce qu'il était parfois impossible de conclure à cause de la grande variabilité des données ou simplement parce que les enfants ne présentaient pas de difficulté à ces niveaux avant l'intervention. Finalement, à la suite de la discussion critiquant les avantages et les limites de l'intervention et du processus d'intervention, des recommandations sont faites afin de proposer une intervention bonifiée.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vii
Introduction.....	2
Contexte théorique	3
Description de la problématique	3
Définition de la problématique	3
Prévalence	4
Problèmes associés.....	5
Facteurs de risque individuels.....	5
Facteurs de risque environnementaux.....	7
Facteur modérateur.	9
Chaîne développementale.	10
Interventions déjà expérimentées.....	11
Synthèse des programmes retenus	21
Intervention proposée.....	21
Méthodologie	24
Description du programme.....	24
Sujets caractéristiques et recrutement	24
Buts et objectifs.....	25
Animateurs	25
Programme et contenu	26
Contexte spatial.....	30
Contexte temporel et dosage de l'intervention	31
Stratégie de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation).	32
Stratégie de gestion des comportements	32
Code et procédures.....	33
Système de responsabilités.....	33
Stratégies de transfert de la généralisation.....	33

Système de reconnaissance	34
Évaluation de la mise en œuvre	34
Adhérence.	34
Exposition.	35
Degré de satisfaction.	35
Qualité de la participation des sujets.....	35
Débordement.	36
Processus d'évaluation.	36
Évaluation des effets	39
Devis de recherche.	39
Processus d'évaluation.	39
Résultats	44
Évaluation de la mise en œuvre	44
Conformité entre le prévu et le vécu	44
Résultats obtenus relatifs aux autres composantes retenues	50
Implication à l'égard des résultats	54
Évaluation des effets	56
Stratégie d'analyse employée.....	56
Résultats obtenus.....	57
Discussion	66
Jugement sur l'atteinte des objectifs	66
Liens entre les résultats et le processus d'évaluation.....	67
Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention	69
Le programme et son contenu.	69
Les caractéristiques des sujets.....	70
Concernant le contenu reçu.	70
Au niveau de l'exposition.	71
L'implication des partenaires.	71
Concernant le débordement.	72
Liens entre les résultats et le contexte théorique.....	72
Avantages et limites de l'intervention	73
Avantages.	73
Limites.	74

Recommandations futures.....	74
Satisfaction personnelle	75
Conclusion	76
Références	77
Annexe I.....	81
Annexe II.....	82
Annexe III	83
Annexe IV	84
Annexe V	86
Annexe VI.....	89
Annexe VII.....	90
Annexe VIII	92

Liste des tableaux

Tableau 1. Description du programme Brindami.....	12
Tableau 2. Évaluation du programme Brindami.....	13
Tableau 3. Description du programme Vers le pacifique au préscolaire.....	14
Tableau 4. Évaluation du programme Vers le pacifique au préscolaire.....	15
Tableau 5. Description du programme I can problem solve.....	16
Tableau 6. Évaluations du programme I can problem solve.....	17
Tableau 7. Description du programme Fluppy.....	19
Tableau 8. Évaluation du programme Fluppy.....	20
Tableau 9. Objectifs proximaux et distal du programme d'intervention.....	25
Tableau 10. Thématiques prévues lors du premier volet, basé sur le programme Brindami.....	27
Tableau 11. Évaluation de la mise en œuvre.....	38
Tableau 12. Évaluation des effets.....	42
Tableau 13. Niveau moyen d'attention des enfants lors de l'animation des deux premiers volets.....	51
Tableau 14. Niveau moyen de participation des enfants lors de l'animation des deux premiers volets.	52
Tableau 15. Présence de comportements perturbateurs lors de l'animation des deux premiers volets...	53

Liste des figures

Figure 1. Trajectoire développementale du trouble oppositionnel avec provocation.....	10
Figure 2. Scores moyens des deux enfants sur l'initiation d'un contact avec un pair à l'aide d'une demande verbale pour jouer ou obtenir un objet.....	58
Figure 3. Scores moyens des deux enfants sur l'initiation d'un contact avec un adulte à l'aide d'une demande verbale pour obtenir de l'aide.....	58
Figure 4. Scores moyens des deux enfants sur l'habileté de partager avec leurs pairs.....	59
Figure 5. Scores moyens de la fréquence des conflits entre les deux enfants et leurs pairs.....	60
Figure 6. Scores moyens de la fréquence des réactions agressives des deux enfants aux conflits.....	60
Figure 7. Scores moyens des deux enfants au niveau de la capacité à attendre leur tour.....	61
Figure 8. Scores moyens du degré d'excitation vécu par les deux enfants.....	61
Figure 9. Scores moyens des deux enfants au niveau de leur capacité à se calmer par eux-mêmes ou à la demande d'un adulte.....	62
Figure 10. Scores moyens de la fréquence des comportements d'opposition des deux enfants envers l'adulte.....	62
Figure 11. Scores moyens de la fréquence des comportements de provocation des deux enfants envers les pairs.....	63

Introduction

La période de la petite enfance est cruciale en ce qui concerne la socialisation. En effet, c'est vers l'âge de deux ans que les enfants démontrent une volonté de s'affirmer (Cloutier et Dionne, 1981). Cette période de l'affirmation est communément connue sous l'expression *Terrible two*. Les conflits entre les enfants, mais aussi avec les adultes sont fréquents et des interventions doivent être faites afin de réduire cette agressivité. En effet, Tremblay, Gervais et Petitcherc (2008) présentent dans leur rapport sur l'agressivité des enfants d'âge préscolaire l'importance d'agir tôt sur l'apprentissage des habiletés sociales à adopter en société. Sur ce point, c'est environ 5 à 10% des enfants du Canada n'ayant pas acquis ces habiletés qui présentent le plus haut risque de développer des difficultés considérables de comportement dans leur futur (Tremblay et al., 2008).

C'est pourquoi nous proposons ici un programme intensif qui vise exclusivement l'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle chez les enfants âgés entre trois et quatre ans dans le but de prévenir l'émergence du trouble oppositionnel avec provocation. Cette intervention se veut ciblée et multimodale afin d'outiller le mieux possible les enfants qui en ont le plus besoin et qui en bénéficient le plus.

Dans ce rapport, une démarche approfondie est présentée dans le but de faire l'évaluation de ce programme tant au niveau de la mise en œuvre que des effets. Pour ce faire, nous débuterons avec la présentation de deux recensions d'écrits. La première consiste à documenter la problématique du trouble oppositionnel avec provocation au niveau de sa définition et de sa prévalence ainsi que des facteurs de risque et de protection, dans le but d'en ressortir une explication globale intégrée dans une chaîne développementale. La deuxième recension consiste à recenser les interventions existantes portant sur la petite enfance et sur les thématiques sélectionnées. À la lumière de ces deux recensions, une intervention est proposée et décrite dans la section méthodologie. Ainsi, les composantes de l'intervention seront présentées pour ensuite expliquer le processus d'évaluation de la mise en œuvre et des effets.

De cette planification, le programme d'intervention sera animé dans un Centre de la petite enfance pour ensuite en ressortir des résultats aux deux niveaux d'évaluation. Ainsi, les résultats de la mise en œuvre et des effets du programme seront présentés vers la fin de ce rapport. Finalement, la discussion portera sur les avantages et les limites de l'intervention et du processus d'évaluation afin d'en ressortir des recommandations. Ces recommandations permettront de proposer une intervention bonifiée à celle proposée dans ce rapport.

Contexte théorique

Description de la problématique

Définition de la problématique. Le trouble de l'opposition avec provocation (TOP) fait partie de la grande famille des troubles du comportement. Le TOP est caractérisé par des comportements d'opposition, de désobéissance, de provocation et d'hostilité de l'enfant envers les adultes et ses camarades (Dumas, 2007). Un diagnostic survient seulement si ces comportements persistent pendant une durée de temps déterminée, qu'ils sont clairement excessifs pour l'âge de l'enfant et qu'ils marquent des impacts significatifs sur son fonctionnement social et adaptatif (Dumas, 2007). Afin de définir le trouble, il importe aussi de bien présenter ses critères diagnostiques qui se retrouvent dans la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) de l'Association américaine de psychiatrie (APA).

Le premier critère devant être rempli est celui de la présence, pendant au moins six mois, d'un ensemble de comportements négatifs, hostiles ou provocateurs (APA, 2013). Cet ensemble de comportements doit comprendre au moins quatre des huit manifestations comportementales suivantes : (1) l'enfant se met régulièrement en colère, (2) conteste souvent ce qu'un adulte peut lui dire, (3) s'oppose à plusieurs reprises et de façon active aux règles/demandes des adultes, (4) dérange ou embête souvent les autres d'une façon délibérée, (5) fait souvent porter la responsabilité de ses actes (erreurs et mauvaises conduites) aux autres qui l'entoure, (6) est fréquemment susceptible ou agacé par autrui, (7) est souvent fâché et plein d'amertume et (8) démontre une méchanceté. Ces manifestations qui, pour les enfants de moins de 5 ans, doivent survenir pratiquement tous les jours pendant au moins six mois (APA, 2013). De plus, le DSM-5 mentionne que ce critère est considéré seulement si l'ensemble des comportements survient beaucoup plus fréquemment que dans le quotidien des enfants du même âge et d'un niveau semblable de développement global (APA, 2013).

Pour ce qui est du deuxième critère d'évaluation du TOP, il est indispensable que la perturbation des conduites ait un impact considérable sur le fonctionnement adaptatif de l'enfant donc, au niveau social et éducatif (APA, 2013). Ce diagnostic se regroupe sous deux grandes composantes soit, l'opposition et la provocation. L'opposition est caractérisée par une résistance active aux demandes/limites qu'impose la vie de groupe. L'enfant opposant refuse catégoriquement les compromis et transmet souvent ses fautes sur autrui. Il refuse donc d'assumer la responsabilité de ses actes. Lorsque l'enfant est forcé d'obéir, les crises de colère et l'animosité sont fréquentes et se prolongent souvent plus longtemps que la tendance (Dumas, 2007). La provocation est, quant à elle,

une propension significative à la volonté de tester les limites et à résister aux revendications imposées. Aussi, l'enfant paraît prendre plaisir à provoquer, déranger et agacer les autres. Cependant, il est régulièrement irritable, frustré et ne tolère pas d'être lui-même provoqué ou taquiné par ses camarades (Dumas, 2007).

Dans les prochaines pages, nous effectuerons un portrait de ce diagnostic par le biais de sa prévalence, puis aborderons les risques et les répercussions que le TOP peut engendrer pour l'enfant.

Prévalence. Comme les manifestations du TOP sont grandement influencées par les différents contextes dans lequel l'enfant vit, et que les critères ont grandement évolué au cours des années, nous constatons une grande variabilité des taux de prévalence. Par exemple, l'étude de Canino, Polanczyk, Bauermeister, Rohde et Frick (2010) établit le taux de prévalence entre 1% à 11% avec une moyenne de 3.3%. À cette étude s'ajoutent les résultats d'une recherche d'envergure qui permet d'étayer ce taux pour étudier les tendances en fonction de l'âge, du sexe et des troubles associés (Maughan, Rowe, Messer, Goodman et Meltzer, 2004). Dans cette étude menée auprès d'environ 10 500 enfants, âgés entre 5 et 15 ans, les chercheurs ont conclu un taux de 3,2% chez les garçons et de 1,4% chez les filles selon les critères de la quatrième édition du DSM (Maughan et al., 2004). Ce sont des résultats qui nous laissent percevoir que le TOP touche davantage les garçons. Il est cependant pertinent de mentionner que ce taux de prévalence varie selon la source d'information. L'étude soulève que les résultats provenant des parents n'indiquent pas de différence marquée au niveau du sexe, mais que les résultats provenant des enseignants marquent une prépondérance marquée pour les garçons. Aussi, cette étude présente une différence entre les sexes assez stable entre 5 et 10 ans, sans différence significative par la suite. Ceci est expliqué par une décroissance plus marquée du trouble chez les garçons et moins marquée chez les filles après l'âge de 10 ans (Maughan et al., 2004). De plus, comme l'étude explique que la quatrième édition du DSM exclue un diagnostic de TOP quand l'enfant répond aux critères d'un trouble des conduites, il est certain que les comportements d'opposition sont sous-estimés. Ainsi, pour avoir un portrait exclusif au TOP, les auteurs ont créé une catégorie indépendante du trouble des conduites. Sur ce plan, ils ont remarqué une augmentation marquée des symptômes spécifiques au TOP avec l'âge, et ce, chez les garçons (Maughan et al., 2004).

Dans une perspective dimensionnelle, les comportements d'opposition et de provocation sont évalués sur un continuum de fréquence et de sévérité (Dumas, 2007). Ainsi, certains enfants présentant des comportements perturbateurs sans pour autant répondre aux critères diagnostiques du TOP sont plus à risque de développer ce trouble. Richard E. Tremblay mentionne d'ailleurs dans son rapport *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance* (2008) que ce sont 5 à 10% des enfants qui

persistent à adopter des comportements d'agressivité physique après l'âge de cinq ans (Tremblay, 2003 cité dans Tremblay et al., 2008). Une autre étude longitudinale a aussi permis de décrire trois grandes trajectoires chez les enfants âgés de 2 à 11 ans (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin et Tremblay, 2006). Pour ce faire, ils ont identifié trois grands groupes d'enfants selon l'intensité de leur utilisation de l'agressivité physique à l'âge de la petite enfance ainsi qu'à l'adolescence. Ils ont démontré que la proportion (près de 17%) des enfants qui présentaient les taux les plus élevés de comportements d'agressivité physique dès l'âge de deux ans suivait une trajectoire chronique de problèmes de comportement à l'adolescence (Côté et al., 2006).

Problèmes associés. Tout d'abord, le TOP et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) sont grandement comorbides. L'étude de Maughan et al. (2004) indique un taux assez élevé de comorbidité entre le TOP et le TDA/H situé à 29.5% chez les garçons et de 16.7% chez les filles. On remarque ici que les garçons sont plus à risque de développer cette comorbidité. Selon Hinshaw et Lee (2003), les manifestations du TOP telles que l'agressivité et les comportements antisociaux sont beaucoup plus associées aux dimensions de l'hyperactivité et de l'impulsivité du TDA/H qu'avec celle de l'inattention. D'une autre part, les comorbidités entre le TOP et les troubles de l'humeur ainsi que les troubles de l'anxiété sont aussi très présentes. En effet, une étude longitudinale menée auprès d'enfants âgés entre 9 et 21 ans a démontré que des manifestations du TOP telles que l'irritabilité ainsi que l'entêtement sont des facteurs de risque au développement de symptômes de dépression et d'anxiété dès la vie du jeune adulte (Rowe, Costello, Angold, Copeland et Maughan, 2010).

Facteurs de risque individuels.

Le tempérament. Un tempérament plus difficile serait caractérisé par une plus grande irritabilité de l'enfant, une difficulté à être calmé et un niveau d'activité motrice élevé (Sanson, Smart, Prior et Oberklaid, 1993). Cette étude longitudinale australienne a examiné un échantillon de 2 443 enfants initialement âgés entre 4 et 8 mois et a permis de les suivre jusqu'à leur 8 ans (Sanson et al., 1993). Celle-ci a démontré un lien entre le tempérament difficile en bas âge et le développement ultérieur de comportements extériorisés au niveau de l'agressivité et/ou de l'hyperactivité. D'autres éléments, comme les circonstances de vie difficiles étaient présentes, surtout chez les enfants, même bébés, qui démontraient de l'irritabilité et une humeur plus négative (Sanson et al., 1993). Ceci indique que le tempérament difficile n'est pas le seul acteur à jouer un rôle quant au risque de développer un TOP.

Les habiletés sociocognitives. Les enfants qui ont des difficultés au niveau du processus de traitement de l'information sociale et de résolution de conflits sont plus à risque de développer des problèmes de comportement plus tard (Dodge, Coie et Lynam, 2006). Les étapes du modèle de Crick et Dodge (1994) du traitement de l'information sociale pour la résolution de conflits sont présentées et expliquées en fonction de la réalité de ces enfants (cité dans Dodge et al., 2006). Tout d'abord, au niveau de l'encodage des indices de l'environnement, deux difficultés majeures sont présentes. En effet, selon ce modèle, ces enfants en difficulté ne sélectionnent pas tous les indices et/ou les minimisent. Le décodage de cette information est sélectif puisque ces enfants portent une attention particulière aux indices plus hostiles de leur environnement (Dodge et al., 2006). Toujours selon ce modèle, les enfants d'âge préscolaire qui présentent des comportements d'opposition et de provocation donnent régulièrement une mauvaise attribution aux intentions des autres en croyant qu'une mauvaise intention se cache derrière les comportements de leurs pairs. Le stimulus de l'environnement devient alors intimement lié à une émotion et à une réponse comportementale. Ainsi, la probabilité que ces enfants utilisent l'agressivité comme réponse comportementale est grande, car ils vivent une émotion négative en interprétant négativement leur environnement (Dodge et al., 2006).

La régulation des émotions. Les émotions font partie intégrante de ce processus social et de résolution de problème, ce qui impacte considérablement la régulation de la colère. En effet, la colère est spécialement pertinente aux comportements agressifs. L'enfant en bas âge devra en comprendre la pertinence et avoir la capacité de contrôler cette colère qui se transmet en agressivité. À cet effet, Tremblay (2000) explique que les premières années de vie sont une période significative pour apprendre à contrôler ses comportements d'agressivité physique. Sur ce plan, une étude menée par Giannotta et Rydell (2015) a démontré que les manifestations d'hyperactivité et l'impulsivité peuvent être associées au développement de comportements antisociaux à l'adolescence. Après avoir étudié différents facteurs pouvant engendrer ce trouble à l'adolescence auprès de 673 enfants âgés de 10 ans, ils ont découvert que pour suivre cette trajectoire, les enfants devaient manifester des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité ainsi que des comportements d'opposition dès l'enfance et voir leur comportement augmenter en intensité ou en fréquence jusqu'à l'adolescence (Giannotta et Rydell, 2015). Ainsi, avec ces informations et tel que mentionné, les enfants, dans leur incapacité à s'autoréguler, vivent beaucoup d'émotions négatives qui les amènent à développer une certaine réactivité envers leurs pairs puisqu'ils interprètent négativement les intentions de ces derniers (Dodge et al., 2006). Ils réagissent ainsi fortement, sans pouvoir se réguler. C'est ce qui est appelé l'agressivité réactive (Tremblay et al., 2008).

Les habiletés sociales. Les enfants ayant des difficultés au niveau de la régulation des émotions ont souvent aussi des difficultés au niveau des habiletés sociales; ils entrent en contact de façon moins appropriée avec les autres enfants de leur âge. Ces enfants sont donc moins appréciés par leurs pairs puisqu'ils utilisent plus régulièrement l'agression pour entrer en contact avec eux, ce qui peut être lié à une difficulté à adopter des comportements prosociaux comme le partage, la coopération et l'expression adéquate de leurs émotions (Tolan, Guerra et Kendall, 1995). Sur ce point, Lacourse et al. (2006) ont étudié la problématique des difficultés sociales en bas âge comme facteur de risque au développement de comportements extériorisés plus tard. En effet, leur but était de documenter les comportements à la petite enfance les plus susceptibles d'engendrer une affiliation précoce à des pairs déviants. Après avoir étudié les comportements d'un total de 1037 garçons de la région de Montréal d'une manière longitudinale, ils ont conclu qu'un ensemble de trois manifestations (haut niveau d'hyperactivité, imprudence ou absence de la peur du danger et une difficulté à produire des comportements prosociaux) était le plus susceptible de prédire une affiliation précoce à des pairs déviants (Lacourse et al., 2006). À ce sujet, Tremblay et al. (2008) mentionnent que pour prévenir les difficultés comportementales, il est important d'apprendre aux enfants les habiletés sociales à produire.

Une grande conséquence des difficultés sociales est le rejet. Ces derniers sont rejetés socialement puisqu'ils adoptent des comportements sociaux inadéquats. En effet, ces enfants rejetés socialement réagissent en adoptant des comportements perturbateurs pour rechercher l'attention (Sims, Hutchins et Taylor, 1997). Ainsi, l'enfant se retrouve dans un cycle vicieux. Bierman (2004) indique que ces enfants sont beaucoup plus en relation de pouvoir et de compétitivité dans les situations de jeux, ce qui entraîne de l'agressivité puis du rejet par les pairs. Comme présentées plus haut, les difficultés sociales amènent ces enfants à vivre du rejet et par conséquent, les amènent à avoir des difficultés sociales puisqu'ils ne peuvent pas mettre en pratique des comportements prosociaux.

Facteurs de risque environnementaux. Au niveau de l'environnement, plusieurs facteurs de risque augmentent les probabilités de développer un TOP. Ces derniers sont aussi en lien avec les facteurs individuels qui ont été présentés précédemment puisque dans une perspective écosystémique, l'enfant est constamment en interaction avec son environnement.

Contexte socio-familial. Tout d'abord, un lien entre un contexte socio-familial vulnérable et les problèmes externalisés a été documenté par beaucoup de chercheurs. Tremblay et al. (2004) ont remarqué que les comportements antisociaux de la mère au secondaire, la grossesse à un jeune âge de celle-ci ainsi qu'un faible revenu familial étaient des facteurs de risque importants au développement de difficultés au niveau de l'agression physique. Ils ont découvert ces facteurs de risque après avoir

étudié 572 nouvelles familles ayant un enfant âgé d'à peine cinq mois (Tremblay et al., 2004). De leur côté, Coie et Dodge (1998) ont aussi démontré qu'un contexte défavorisé était en lien avec l'apparition des problèmes de comportement. Cependant, ils ont déterminé que la pauvreté n'était pas un facteur direct. Effectivement, le lien entre la pauvreté et le développement d'un TOP serait médiatisé par les pratiques parentales (Coie et Dodge, 1998). La pauvreté est un grand stresser pour les parents, qui sont ainsi plus irritables, ce qui affecte leurs pratiques. Quant à eux, Côté et al. (2006) ont aussi rapporté que la proportion des enfants ayant une trajectoire stable d'utilisation de l'agressivité physique (près de 17%) provient de familles à faible revenu où la mère n'a pas terminé ses études secondaires et où les parents utilisent des stratégies éducatives hostiles et inefficaces.

Pratiques parentales. L'étude de Frick, Christian et Wootton (1999) a examiné le lien entre les différentes pratiques parentales telles que la violence physique, la pratique éducative positive, le manque de supervision et la surveillance ainsi que la discipline incohérente, avec les troubles de comportement tels que le TOP et les troubles des conduites. Leurs travaux ont su démontrer une forte corrélation entre la punition corporelle et les troubles de comportement chez les enfants âgés de 9 à 12 ans (Frick et al., 1999). Ils ont aussi démontré une corrélation moyenne entre la discipline incohérente et les troubles de comportement chez les enfants âgés de 6 à 9 ans (Frick et al., 1999). À ce sujet, il est intéressant de discuter du modèle coercitif de Patterson (1982) qui s'intéresse à la relation entre les enfants adoptant des comportements antisociaux et leurs parents dans un contexte de discipline. Cet auteur présente deux grandes composantes du processus de coercition. Dans un premier temps, il discute de la composante *intra sujet* qui se définit comme l'ensemble de nos caractéristiques personnelles qui dictent nos réactions à une situation ou à une personne. Ainsi, selon nos habitudes comportementales, nous risquons de toujours agir de la même façon dans une situation particulière (Patterson, 1982). Dans un deuxième temps, l'auteur présente la composante *inter sujet* qui signifie la corrélation entre notre comportement et celui de l'autre personne avec qui on interagit. Sur ce plan, Patterson (1982) indique que notre comportement serait influencé par la réaction de l'autre (réaction agressive envers l'autre qui présente de l'agressivité, par exemple). Aussi, il indique que les parents d'enfants adoptant des comportements antisociaux ont généralement des difficultés au niveau des habiletés parentales. Ils ne puniraient pas efficacement l'agressivité et ne supporteraient pas suffisamment les comportements prosociaux chez leur enfant (Patterson, 1982). De plus, leur perception des comportements antisociaux de leur enfant semble biaisée. Les comportements jugés comme étant antisociaux sont plus extrêmes et dangereux que ceux perçus par des parents d'enfants se situant dans la norme (Patterson, 1982). Ainsi, il est fort probable que la tolérance de ces parents face à

des comportements perturbateurs soit plus grande. Ils n'interviennent donc pas sur certains comportements qui nécessiteraient une intervention, ce qui pourrait contribuer au maintien et à l'aggravation des difficultés comportementales de leur enfant.

Facteur modérateur.

Le rôle de l'éducatrice du service de garde. La qualité de la relation entre l'éducatrice et l'enfant en service de garde a été étudiée comme étant un facteur important dans la diminution/prévention des difficultés comportementales. En effet, Burchinal, Vernon-Feagans, Vitiello, Greenberg et The Family Life Project Key Investigators (2010) ont découvert qu'une relation affective et chaleureuse entre l'enfant et son éducatrice aurait un impact positif sur les comportements des enfants. Ces auteurs ont étudié le phénomène en examinant des bases de données qui incluent 1129 enfants provenant d'une famille ayant un faible revenu à travers 671 classes de garderies préscolaires dans 11 états des États-Unis (Burchinal et al. 2010). Ces derniers ont conclu que la qualité de la relation entre l'enfant et son enseignant est un important facteur de protection pour l'augmentation des compétences sociales et la diminution des comportements perturbateurs de ces enfants dans un environnement de garde de bonne qualité (Burchinal et al. 2010). Sur ce plan, Ladd et Burgess (2001) viennent ajouter des informations à ce sujet. En effet, les enfants qui développent une relation de proximité avec leur enseignant démontrent une plus grande participation en classe et appréciation de l'école avec le temps, comparativement à leurs pairs. De plus, les relations qu'ils ont avec leur enseignant et leurs pairs viennent réduire leurs difficultés d'attention (Ladd et Burgess, 2001).

Une série de pratiques éducatives positives pouvant être mises en place par les éducatrices sont proposées par Lemay et Coutu (2012), soit le modelage, le renforcement positif et l'intervention directe dans le but de favoriser des comportements souhaités. Lorsque l'éducatrice adopte elle-même les comportements qu'elle souhaite engendrer chez les enfants de son groupe, elle met en place la stratégie du modelage (Lemay et Coutu, 2012). Comme les enfants se réfèrent régulièrement à l'adulte pour ajuster leur comportement, l'éducatrice deviendrait une actrice de changement au niveau des habiletés sociales à adopter par les enfants (Lemay et Coutu, 2012). Aussi, l'éducatrice peut façonner le comportement qu'elle souhaite voir chez les enfants en le renforçant verbalement lorsqu'il est produit. Lorsque cette stratégie du renforcement positif est utilisée d'une manière systématique, elle démontrerait des résultats intéressants au niveau de la diminution des comportements perturbateurs des enfants et améliorerait donc le climat de groupe (Lemay et Coutu, 2012). Finalement, l'intervention directe viserait à offrir des opportunités d'apprentissage aux enfants en leur apprenant par le biais d'activités dirigées, par exemple, les habiletés sociales à adopter (Lemay et Coutu, 2012).

Chaîne développementale. La figure 1 illustre bien, à la lumière des informations précédemment présentées, les différents liens à établir entre les facteurs jouant un rôle dans le développement d'un trouble de l'opposition avec provocation. En effet, les facteurs de risque tels que le tempérament difficile, le contexte socio-familial et les pratiques éducatives coercitives ont un impact sur les facteurs de risque individuels comme les habiletés sociocognitives, sociales et d'autorégulation des émotions des enfants. Il a été vu que le rôle des éducatrices en service de garde par l'entremise d'une relation significative et harmonieuse ainsi qu'une pratique éducative adéquate axée sur le renforcement, le modelage et l'intervention directe, vient modérer les difficultés sociales de l'enfant afin de réduire l'apparition de comportements perturbateurs. Ainsi, les difficultés sociales de l'enfant peuvent l'amener à être rejeté socialement et par conséquent, contribuer au maintien et à l'aggravation des comportements d'opposition et de provocation, qui peuvent mener au développement d'un trouble de l'opposition avec provocation. Ainsi, on peut conclure qu'en misant sur le développement d'une relation significative avec leur éducatrice au service de garde, cela offrirait à ces enfants des opportunités d'apprentissage sur les habiletés sociocognitives, sociales et d'autorégulation des émotions afin de réduire leurs difficultés individuelles à ces niveaux. Cela réduirait leurs manifestations comportementales extériorisées en vue de prévenir l'émergence d'un possible trouble de l'opposition avec provocation.

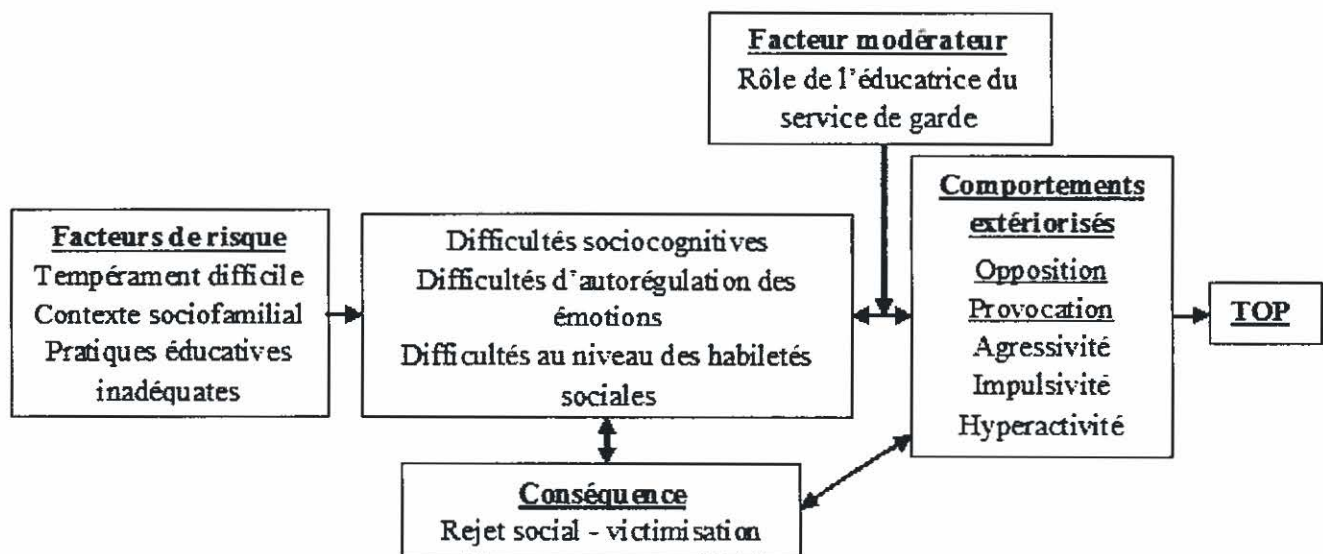


Figure 1 Trajectoire développementale du trouble oppositionnel avec provocation

Interventions déjà expérimentées

Les interventions en petite enfance sont très nombreuses puisque la précocité des interventions est souvent très efficace pour la prévention éventuelle de certaines problématiques, comme nous l'avons vu dans la description de la problématique. En considérant l'ensemble des programmes recensés plus loin, on peut conclure que le développement des habiletés sociales est souvent mis au premier plan lorsqu'on vise à réduire les difficultés de comportement comme les manifestations spécifiques au TOP. Les programmes, étant généralement à titre préventif sont majoritairement universels. À travers les différentes interventions en petite enfance sur le développement des habiletés sociales, les programmes sont majoritairement multimodaux. Ces programmes visent donc à intégrer plusieurs volets soit au niveau de l'enfant, de l'éducatrice/enseignante ainsi qu'au niveau des parents.

Tout d'abord, le volet visant l'enfant est donné en ateliers de groupe de façon universelle. Les moyens d'intervention utilisés sont variés comme du bricolage, de l'animation de marionnettes, des histoires racontées ou encore, des activités pour développer la motricité. Quant à lui, le volet parental inclut généralement la transmission régulière de messages afin de donner aux parents des informations sur le volet enfant animé et pour leur offrir des stratégies leur permettant de pratiquer les nouveaux acquis de leur enfant à la maison. Finalement, le volet pour les enseignants est plus rarement exploité en petite enfance, mais inclut généralement un soutien professionnel auprès d'eux pour l'animation du programme d'intervention et/ou pour intervenir auprès des enfants en difficulté. L'approche cognitivo-comportementale, axée sur le changement du processus cognitif afin de développer des comportements tels que les habiletés sociales, la gestion des émotions et la résolution de problème, est préconisée dans ce type de programme.

Dans le cadre de ce projet, quatre programmes visant une clientèle préscolaire ont été retenus. Leurs caractéristiques ainsi que leur évaluation sont documentées dans les tableaux suivants. Mentionnons tout d'abord que les programmes *Brindami* et *Vers le Pacifique* sont tous deux très pertinents à présenter puisqu'ils sont implantés dans le milieu de stage de l'étudiante. De plus, ces deux programmes québécois touchent plusieurs facteurs de risque souvent présents chez les enfants développant un TOP comme les difficultés au niveau des habiletés sociales, l'autorégulation des émotions et la résolution de conflits. Le programme *I can problem solve* est quant à lui intéressant puisqu'il offre une intervention intense et vise spécifiquement ces mêmes facteurs de risque individuels, plus particulièrement au niveau de la résolution de conflits. Enfin, le programme *Fluppy* est pertinent à documenter puisqu'il y a un volet scolaire qui offre du soutien aux enseignants.

Tableau 1
Description du programme Brindami

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalité d'intervention
Sylvie Bourcier, Sylvain Coutu, Danie Massé et Isabelle Vinet (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011)	Brindami : Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à 5 ans (Version révisée 2011).	Universelle	<p>Seize ateliers animés par l'éducatrice en milieu de garde sur les thèmes et selon la séquence suivante : le développement d'habiletés sociales de base, de communication et d'expression des émotions, d'autocontrôle et de résolution de problème.</p> <p>L'animation des ateliers est faite à l'aide de la marionnette Brindami, une petite souris qui raconte des scénarios sur les différentes thématiques. Ensuite, une activité est prévue pour que les enfants mettent en pratique ce qui a été présenté par la marionnette.</p> <p>À chaque thème, des activités de transfert de la généralisation sont suggérées afin que l'éducatrice permette aux enfants de généraliser leur acquis.</p> <p>À chaque atelier, une lettre est remise aux parents afin les informer des habiletés vues lors des ateliers. Les parents sont donc invités à favoriser la généralisation des acquis à la maison.</p>

Tableau 2

Évaluation du programme Brindami

Évaluateurs	Évaluation(s) du programme				
	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
Évaluation de l'implantation (Allard, 2000)	Implantation de la première édition du programme : 10 ateliers au total et un volet rencontres de parents Territoire de Laval	Deux ans d'implantation	Pré-expérimental : Pré-test et post-test à groupe unique	Les parents et les éducatrices ont perçu que l'agressivité des enfants avait diminué et qu'ils avaient acquis des habiletés sociales.	Aucune relance. Il s'agit de l'évaluation de la mise en œuvre du programme qui s'échelonne sur deux ans.
Évaluation des effets en cours	14 groupes d'enfants âgés de 2-3 ans fréquentant un CPE durant l'année 1997- 1998 16 groupes d'enfants fréquentant un CPE et à 7 services de garde en milieu familial durant l'année 1998-1999 Groupes majoritairement composés de garçons Enfants fréquentant à temps plein le service de garde CPE implantés dans un milieu défavorisé			Pas de différence entre le sexe et l'âge.	

Tableau 3

Description du programme Vers le Pacifique au préscolaire

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalité d'intervention
Institut Pacifique (Institut Pacifique, 2015)	Vers le Pacifique au préscolaire 4 ans	Universelle	<p>L'objectif général est de développer des habiletés sociales permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques chez les enfants.</p> <p>Animation de dix-neuf ateliers hebdomadaires par l'éducateur en service de garde d'une durée de 30 à 40 minutes sur les thèmes suivants : la connaissance de soi, les sentiments, la communication, l'écoute, les relations avec les autres, les choix de solutions et la collaboration.</p> <p>Les méthodes d'apprentissage sont variées : association, bref exposé, bricolage, chanson, coloriage, dessin, devinette, classification, histoire, jeu de mime, mise en scène, observation, casse-tête collectif.</p>

Tableau 4

Évaluation du programme Vers le Pacifique au préscolaire

Évaluation(s) du programme					
Évaluateurs	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
Vadeboncoeur (2005)	<p>Participants provenant de 4 écoles primaires de Montréal sélectionnées dans des secteurs défavorisés</p> <p>Échantillon de 233 enfants de langue française, soit 118 filles et 115 garçons fréquentant la maternelle.</p> <p>Relance : mêmes enfants maintenant en 1^{ère} année scolaire.</p> <p>Nombre : 168.</p>	<p>Pré-test : entre novembre 1999 et janvier 2000</p> <p>Intervention : entre Janvier 2000 et mai 2000</p> <p>Post-test : entre mai 2000 et juin 2000</p> <p>Relance : Mai-juin 2001</p>	<p>Quasi-expérimental avec groupe témoin non équivalent de type liste d'attente.</p>	<p>Augmentation de l'utilisation de solutions plus constructives et pacifiques (négocier ou faire des compromis) par les enfants ayant reçu l'intervention.</p> <p>Diminution de l'utilisation de solutions coercitives comme l'agressivité (verbale et physique), la contrainte et l'évitement du conflit.</p> <p>Augmentation des comportements de partage entre les pairs, selon ces derniers (évaluation par les pairs).</p>	<p>Les comportements de partage entre les pairs ne se sont pas maintenus, mais tous les enfants de l'étude ont connu des améliorations.</p> <p>Le maintien de la qualité des stratégies de résolution de conflits n'a pas pu être évalué.</p> <p>Maintien des comportements prosociaux par les enfants ayant reçu l'intervention.</p> <p>Comportements de tricherie : les enfants participants respectent plus les règles d'un jeu que les enfants du groupe témoin.</p> <p>Absence d'effet de l'intervention sur le rejet social et les comportements agressifs.</p>

Tableau 5
Description du programme *I can problem solve*

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalité d'intervention
Myrna B. Shure (Shure, 2000)	<i>I can problem solve : Preschool</i>	Universelle	<p>Volet 1 : Avant la résolution de problèmes. Il s'agit d'apprendre aux enfants les pré-requis à la résolution d'un conflit. Les thèmes sont : le vocabulaire à utiliser pour faciliter la résolution de problèmes, l'identification des émotions en soi et des autres, la considération du point de vue de l'autre et l'apprentissage cause et effet.</p> <p>Volet 2 : La résolution d'un problème. Il s'agit de leçons sur les étapes de résolution d'un conflit. Les thèmes sont : penser à plusieurs solutions, considérer les conséquences et choisir la bonne solution.</p> <p>Au total, il y a 59 leçons d'environ 20 minutes chacune. Les auteurs suggèrent de faire l'animation d'un atelier par jour, pour une durée approximative de 4 mois.</p> <p>Méthodes d'apprentissage : jeux, histoires, marionnettes et jeux de rôle. Il y a aussi présence d'un guide pour utiliser la résolution de problèmes dans la réalité.</p> <p>Volet pour la participation des parents. Il s'agit de vignettes données aux parents périodiquement pour qu'ils puissent pratiquer à la maison.</p>

Tableau 6
Évaluations du programme I can problem solve

Évaluateurs	Évaluation(s) du programme				
	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
(Shure et Spivack, 1982)	<p>113 enfants d'âge préscolaire issus d'un quartier défavorisé forment le groupe expérimental.</p> <p>106 enfants ayant les mêmes caractéristiques forment le groupe contrôle.</p> <p>Avant l'étude, lorsqu'ils sont à la pré-maternelle, les enfants sont âgés de 4 à 5 ans.</p> <p>10 enseignants provenant de cinq différents services de garde subventionnés servent de groupe expérimental.</p> <p>10 enseignants provenant de quatre différents services de garde servent de groupe contrôle.</p>	Deux ans	Devis quasi-expérimental avec groupe témoin non-équivalent.	<p>Augmentation significative des habiletés cognitives à la résolution de problèmes puisque les enfants ont vu leurs comportements d'impulsivité et de grande inhibition diminués. Les enfants sont plus disposés à la résolution de conflits.</p> <p>Augmentation des comportements prosociaux puisque les résultats aux questionnaires démontrent que les enfants initialement évalués comme étant impulsifs ou inhibés obtiennent des scores dans la zone d'adaptation en post-test.</p>	<p>Impacts sur les comportements encore effectifs après un an lors du suivi.</p> <p>L'intervention a été démontrée autant efficace à la garderie qu'à la maternelle.</p> <p>Intervenir un an chez les enfants à la garderie est autant efficace que d'intervenir 2 ans chez les enfants de la maternelle.</p>

Évaluation(s) du programme					
Évaluateurs	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
(Boyle et Hassett-Walker, 2008)	<p>Un total de 226 enfants majoritairement d'origine hispanique dans des écoles urbaines de secteurs vulnérables.</p> <p>96 enfants forment le groupe qui a reçu l'intervention deux ans (un an lorsqu'ils étaient à la maternelle et l'autre année lorsqu'ils étaient en première année du primaire)</p> <p>106 enfants forment le groupe ayant reçu l'intervention une année (soit à la maternelle ou en première année)</p> <p>24 enfants forment le groupe contrôle (aucune intervention pendant les deux années)</p>	Deux ans	Devis Quasi-experimental protocole avec groupe témoin non-équivalent	<p>Augmentation des comportements prosociaux et réduction des comportements d'agressivité chez les enfants âgés de 6 à 8 ans qui composent le groupe expérimental.</p> <p>Recevoir l'intervention pendant deux ans est plus effectif que de le recevoir seulement qu'un an.</p> <p>Faire les ateliers deux fois par semaine pendant deux ans est le plus optimal.</p>	Aucune relance

Tableau 7

Description du programme Fluppy

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle, ciblée)	Modalité d'intervention
France Capuano et Isabelle Vinet (Centre de psycho- éducation du Québec, 2016; Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan et Vinet, 2010)	Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire	Universelle et ciblée	<p>Volet d'entraînements aux habiletés sociales en classe qui comporte quinze ateliers visant l'apprentissage des habiletés sociales, d'autocontrôle, de la communication des émotions et de la résolution de conflits interpersonnels. Ces ateliers sont animés par l'éducatrice à l'aide d'une marionnette à raison d'un atelier par deux semaines. Les groupes d'enfants sont généralement hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils sont composés d'enfants prosociaux et en difficulté pour favoriser les apprentissages.</p> <p>Volet d'aide aux parents des enfants ciblés comme étant agressifs : il s'agit de rencontres par la professionnelle du milieu afin de supporter les parents dans leur rôle envers leur enfant. Participe aussi à la collaboration entre les deux milieux (cohérence).</p> <p>Volet de support à l'enseignant qui a un enfant ciblé comme étant agressif dans sa classe : il s'agit de l'élaboration d'un plan d'intervention pour l'enfant afin de cibler des objectifs clairs à travailler.</p>

Tableau 8

Évaluation du programme Fluppy

Évaluation(s) du programme					
Évaluateurs	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention (n, âge, sexe, sous-groupes, etc.)	Durée	Devis / protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
Poulin, Capuano, Brodeur, Giroux, Vitaro et Verlaan (2010)	<p>Écoles du territoire de Laval.</p> <p>320 élèves (69% de garçon) ont été sélectionnés pour participer au volet ciblé.</p> <p>Environ 700 élèves non ciblés ont participé au volet universel.</p> <p>Les enfants sont en moyenne âgés de 5 ans et demi au début de l'intervention.</p>	3 ans	Devis expérimental, protocole prétest et post-test avec groupe témoin (cohortes).	<p>À la fin des interventions à la fin de la maternelle :</p> <p>Diminution des comportements extériorisés chez les filles. Aucune amélioration chez les garçons. (évalués par les parents et les enseignants avec un questionnaire ayant de bonnes qualités psychométriques)</p> <p>Augmentation des habiletés sociales chez les filles.</p> <p>Aucune amélioration remarquée chez les garçons. (évalués par les parents et les enseignants avec un questionnaire ayant de bonnes qualités psychométriques)</p>	<p>À la fin de la première année scolaire:</p> <p>Diminution des comportements extériorisés des filles.</p> <p>Aucune amélioration marquée pour les garçons.</p> <p>Aucune amélioration marquée au niveau des habiletés sociales pour tous les enfants.</p>

Synthèse des programmes retenus. La majorité des programmes au niveau de la petite enfance utilise des modalités d'intervention ludiques et qui favorisent l'imaginaire des enfants. L'utilisation de marionnettes et d'activités motrices est grandement favorisée pour atteindre les objectifs d'un programme. De plus, la majorité des programmes favorise la généralisation des apprentissages en suggérant des activités de réinvestissement. Les adultes étant le plus souvent en présence des enfants, les éducatrices et les parents, peuvent aussi favoriser leurs acquis en reprenant le matériel vu en atelier à d'autres moments, dans le quotidien. Dans les résultats des programmes, il est pertinent de mentionner que les filles font plus d'acquisitions que les garçons, alors que ce sont ces derniers qui sont le plus à risque de développer des problèmes de comportement, comme documenté dans la section description de la problématique. Les programmes permettent d'observer des résultats à court terme sur les comportements perturbateurs tels que l'agressivité et sur l'utilisation d'habiletés prosociales en agissant sur les habiletés sociales, d'autocontrôle et de résolution de problèmes. Par contre, les résultats à long terme sont plutôt modestes. Lors de la relance dans la majorité des programmes, peu de maintien des acquis est observé. Sur ce plan, ces programmes ayant démontré ces résultats suggèrent d'animer un atelier aux deux semaines. Par contre, on remarque qu'il est possible d'avoir plus d'impacts en animant un programme d'une plus grande intensité tel est le cas de *I can problem solve*, qui suggère d'animer un atelier par jour. De plus, comme les programmes sont souvent multimodaux, on peut comprendre qu'il est intéressant de faire de même dans le présent projet. *Fluppy* a expérimenté le volet d'aide aux éducatrices et s'est démontré apprécié par ces dernières et favorable pour atteindre les objectifs des enfants. Aussi, beaucoup d'études ont conclu que l'influence des pairs prosociaux est très puissante dans l'implantation des programmes. *Fluppy* au préscolaire insiste sur le fait d'avoir des groupes hétérogènes composés d'enfants ayant des habiletés sociales, mais aussi des enfants en difficulté.

Intervention proposée

À la lumière de cette recension des interventions expérimentées en lien avec la problématique du TOP, l'intervention proposée consiste à établir un programme d'intervention qui se base sur les forces des différents programmes décrits plus haut. Ce programme vise donc à diminuer les manifestations du TOP chez les enfants âgés entre 3 et 4 ans qui adoptent des comportements à risque plus fréquents et intenses que la majorité des enfants de leur âge. L'intervention mise sur l'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle ainsi que sur le rôle des éducatrices auprès de ces enfants. N'oublions pas de rappeler que le programme *Brindami* est déjà implanté et animé dans le

milieu par les éducatrices des enfants âgés entre 3 et 4 ans. Ainsi, l'intervention mise en place vise donc à augmenter l'intensité du programme *Brindami* afin de venir en aide aux enfants qui nécessitent plus de support au niveau de leurs comportements d'opposition et de provocation. Nous trouvons donc pertinent d'enrichir cette offre de services et de proposer un programme ciblé et multimodal comportant trois grands volets animés simultanément.

Le premier volet consiste à l'animation d'ateliers du programme *Brindami*, par les éducatrices, dans leur groupe respectif. Pour ce faire, chaque semaine, les éducatrices doivent animer un atelier selon la séquence prévue par l'étudiante. La séquence des ateliers prévue par les auteurs a été modifiée afin de répondre aux objectifs du présent programme (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Il est important de mentionner que l'animation du premier volet est animée en tout temps; pendant et au-delà de la mise en place de l'intervention. Les éducatrices débutent l'animation avec les ateliers *Prendre contact* et *Être joyeux*, qu'elles animent en un seul atelier. Les ateliers portant sur les deux autres émotions de base (*Être triste* et *Être en colère*) sont animés par la suite. La période d'intervention de ce projet débute à la suite de ces quatre ateliers. Les principales thématiques vues au moment de la mise en place de l'intervention portent sur les habiletés sociales comme les demandes verbales, le partage et la collaboration ainsi que sur les habiletés d'autocontrôle telles qu'attendre son tour et apprendre à se calmer. Deux ateliers ne sont pas présents dans le programme soit *Faire une demande pour obtenir une place* et *Faire face à la tristesse*. L'étudiante juge que deux semaines sont suffisantes pour l'apprentissage des demandes verbales et l'atelier *Faire face à la tristesse* n'est pas lié aux objectifs du programme. Les ateliers *Faire face à la colère* et *Apprendre à tolérer la frustration* sont suggérés dans la période post-intervention, mais il revient aux éducatrices de décider de les présenter ou non aux enfants.

Le deuxième volet prend la forme d'animation d'activités psychoéducatives de réinvestissement dans les groupes d'enfants dans le but d'imposer des déséquilibres aux enfants ciblés par l'intervention. Ces activités de réinvestissement portent sur les mêmes thématiques vues dans le premier volet, c'est-à-dire sur les habiletés sociales et d'autocontrôle. Comme présenté dans la recension précédente, le rôle des pairs prosociaux a été démontré très efficace dans l'augmentation de comportements prosociaux des enfants à risque. On peut prévoir que les groupes d'enfants déjà formés dans le milieu sont hétérogènes, du même titre qu'une classe de niveau primaire.

Finalement, le troisième volet consiste à offrir un support aux éducatrices des enfants participants au programme. Ce type de volet a été apprécié et a démontré des résultats positifs au niveau de la diminution des comportements extériorisés dans le cadre de l'évaluation du programme

Fluppy faite par Poulin et al., (2010). Pour cette raison, nous jugeons pertinent de l'ajouter au programme. Ce volet prend la forme d'un plan d'intervention individualisé mis en place auprès des enfants ciblés par l'intervention. L'étudiante occupe un rôle de conseillère auprès des éducatrices de ces enfants afin de les soutenir dans la mise en place du plan d'intervention individualisé. Les éducatrices concernées ont donc un rôle d'agents d'intervention auprès des enfants ciblés par l'intervention puisqu'elles doivent mettre en place des interventions spécifiques.

Méthodologie

Description du programme

Sujets caractéristiques et recrutement. Le présent programme vise à diminuer la manifestation des comportements d'opposition et de provocation en favorisant l'apprentissage des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire (entre trois et quatre ans). Quatre groupes de six à huit enfants sont visés par le programme puisqu'il s'agit du nombre total de groupes d'enfants âgés de cet âge dans le Centre de la petite enfance (CPE), le milieu ciblé pour l'intervention. Plus particulièrement, un enfant est ciblé dans chacun des groupes visés pour participer au volet individualisé.

Plusieurs critères ont été établis afin de sélectionner les enfants participants à l'intervention. Tout d'abord, les enfants sélectionnés sont ceux qui, dans leur groupe, ont le plus grand nombre de manifestations de comportements d'agressivité telles que l'opposition et la provocation. Pour procéder à cette sélection, un premier dépistage est effectué par les éducatrices de chacun des groupes visés. Elles doivent identifier les enfants qui présentent un plus grand nombre de manifestations d'opposition et de provocation au sein de leur groupe. Par la suite, l'étudiante observe ces enfants afin de repérer et cibler les comportements concernés par le programme d'intervention. Pour ce faire, des observations dirigées en situation de groupe et individuellement sont effectuées afin de provoquer des situations où l'enfant est mené à produire le comportement souhaité. De plus, l'étudiante demande à l'éducatrice de ces enfants de remplir deux échelles globales du *Profil socio-affectif* (Dumas, Lafrenière, Capuano et Durning, 1997) lui permettant d'obtenir des scores globaux sur les compétences sociales et les comportements extériorisés ainsi que des scores plus précis sur trois sous-échelles : agressif-contrôlé, égoïste-prosocial et résistant-coopératif. Les enfants ciblés doivent obtenir des scores près de la zone des « scores faibles », c'est-à-dire près d'un score T de 37 (idéalement entre 35 et 40) afin d'être considérés pour la suite de l'étude.

Le but de ce processus de sélection est de cibler les enfants qui engendrent de la perturbation au sein de leur groupe de par leurs comportements extériorisés. Il est à noter que les enfants retenus ne doivent pas recevoir d'autres services professionnels pour leurs difficultés comportementales. L'intervention est implantée dans les deux installations du CPE puisque le milieu en a fait la demande donc, idéalement, deux groupes de six à huit enfants sont ciblés dans chacune des installations, pour un total de quatre.

Buts et objectifs. Le programme vise à prévenir l'émergence du trouble de l'opposition avec provocation chez les enfants âgés de trois ans (entre trois et quatre ans) dans un CPE. Les deux objectifs généraux proximaux visent à augmenter les habiletés sociales et les capacités d'autocontrôle chez les enfants. Au niveau des habiletés sociales, les objectifs spécifiques ciblés sont d'initier un contact avec un pair par l'utilisation de la demande verbale, partager et négocier lorsqu'un conflit survient. Au niveau des capacités d'autocontrôle, les objectifs spécifiques sont la capacité d'attendre son tour et de se calmer à la demande de l'adulte. Les objectifs généraux distaux sont la diminution des comportements extériorisés. Au niveau des comportements extériorisés, la diminution de l'opposition et de la provocation sont les objectifs spécifiques à atteindre. Le tableau 9 présente ces objectifs plus concrètement.

Tableau 9

Objectifs proximaux et distal du programme d'intervention

Objectifs proximaux	Objectif distal
<p>➤ Augmenter les habiletés sociales chez l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant initie un contact avec les pairs et les adultes par l'utilisation d'une demande verbale pour jouer, obtenir un objet ou de l'aide. • L'enfant accepte de partager ses jouets avec les pairs. • L'enfant collabore/négocie avec ses pairs lorsqu'un conflit survient. <p>➤ Augmenter les capacités d'autocontrôle chez l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augmenter la capacité de l'enfant à attendre son tour, lorsque demandé par l'adulte. • Augmenter la capacité de l'enfant à se calmer, lorsque demandé par l'adulte. 	<p>➤ Diminuer les comportements extériorisés chez l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuer les comportements d'opposition face à l'adulte. • Diminuer les comportements de provocation face à l'adulte et aux pairs.

Animateurs. Chaque éducatrice responsable des groupes participants au programme anime le volet *Ateliers de Brindami* tout au long de l'intervention. L'animatrice du volet *Activités de réinvestissement* est l'étudiante, stagiaire dans le milieu, un volet pendant lequel chaque éducatrice des groupes agira à titre de co-animatrice afin de soutenir l'étudiante et favoriser la participation des enfants. De plus, l'étudiante soutient les éducatrices des enfants ciblés par le programme afin de les aider à mettre en place le programme et joue un rôle-conseil auprès d'elles pour les outiller à intervenir auprès de ces enfants. Ainsi, l'étudiante est animatrice du volet *Plan d'intervention individualisé et soutien à l'éducatrice*.

Programme et contenu. La présente intervention implantée dans le CPE agit comme bonification au programme éducatif déjà mis en place dans le milieu : *Brindami* (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Il s'agit donc des mêmes thématiques que ce programme. L'intervention est composée de trois grands volets. Les deux premiers volets sont des animations de groupe, où un des enfants ciblés par l'intervention est présent.

Un premier volet consiste à l'animation d'ateliers hebdomadaires du programme *Brindami* par les éducatrices participantes au programme, dans leur groupe. Un deuxième volet consiste à l'animation de groupe d'activités hebdomadaires de réinvestissement par l'étudiante pour favoriser les acquis particulièrement chez les enfants ciblés par l'intervention. Ces activités sont planifiées de manière à provoquer des déséquilibres aux enfants afin de leur offrir des opportunités d'apprentissage sur les habiletés enseignées dans le premier volet. Le troisième volet consiste en des rencontres de soutien aux deux semaines avec les éducatrices des enfants ciblés par l'intervention pour les outiller à mettre en place le plan d'intervention individualisé instauré auprès de ces derniers. Les principaux moyens de ce plan d'intervention sont l'utilisation du renforcement positif et la mise en place de moyens de gestion des comportements. De plus, il est important de noter que, sans qu'il soit un volet en soi, le support et la communication aux parents sont très présents afin de favoriser la généralisation des acquis.

Premier volet du programme. La base du programme d'intervention est l'animation d'ateliers du programme *Brindami* déjà implanté dans le milieu. Les éducatrices responsables des enfants ciblés par le programme animent chaque semaine un atelier de *Brindami* dans leur groupe en fonction de la séquence planifiée par l'étudiante présentée dans le tableau 10. Chaque atelier prévu par les auteurs du programme *Brindami* contient trois grandes parties (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). La première partie de l'atelier consiste à faire l'animation de la marionnette *Brindami*, une petite souris enjouée. La marionnette manipulée par une éducatrice raconte une histoire qui lui est arrivée. À chaque atelier, une habileté sociale prédomine. Par la suite, les enfants mettent en pratique l'habileté présente dans le discours de la marionnette. Il s'agit de petites activités permettant aux enfants d'intégrer le contenu et de participer. À la fin de chaque atelier, l'éducatrice effectue un retour avec les enfants, sous forme d'une discussion. L'animation de ces ateliers doit être faite avant l'animation du deuxième volet. En plus de ces ateliers, les éducatrices sont invitées à animer de petites activités proposées dans le guide d'animation du programme *Brindami* permettant le transfert de la généralisation (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011).

Tableau 10

Thématiques prévues lors du premier volet, basé sur le programme Brindami

Semaine du...	Temps	Thème
21 septembre 2015	T1	Être triste
28 septembre 2015	T2	Être fâché
05 octobre 2015	T3	Accepter ou refuser le contact avec les autres
12 octobre 2015	T4	Faire une demande pour jouer avec un ami
19 octobre 2015	T5	Faire une demande pour obtenir un jouet
26 octobre 2015	T6	Attendre son tour
02 novembre 2015	T7	Écouter l'autre
09 novembre 2015	T8	Arrêter pour se calmer
16 novembre 2015	T9	Respirer pour se calmer
23 novembre 2015	T10	Apprendre à partager
30 novembre 2015	T11	Faire face à la colère
07 décembre 2015	T12	Apprendre à tolérer une frustration

Deuxième volet du programme. Chaque semaine, l'étudiante anime une activité de réinvestissement au sein des groupes participants où un enfant ciblé par l'intervention est présent afin d'augmenter l'intensité et la fréquence d'intervention du programme *Brindami*. Le but de ces activités est de mettre en pratique l'habileté apprise aux enfants lors de l'animation de la marionnette par leur éducatrice. C'est pourquoi il est important que les enfants aient entendu le discours de *Brindami* avant l'animation de ce volet du programme. Chaque activité se fait dans chacun des groupes des enfants ciblés par le programme. Ces activités sont de courte durée (environ vingt minutes) et contiennent trois parties. Durant la première partie, l'étudiante demande aux enfants de s'asseoir à un endroit précis. Elle pose des questions ouvertes comme: Qu'est-ce que *Brindami* est venu te raconter cette semaine? Comment a-t-il fait pour résoudre le conflit avec son ami? Les enfants ont la liberté de répondre aux questions. La deuxième partie est une activité de réinvestissement qui est prévue de sorte à créer un déséquilibre chez les enfants afin de les soumettre à la production de l'habileté vedette de la semaine, à travers le jeu. Finalement, durant la dernière partie, l'étudiante demande aux enfants de s'asseoir aussi à un endroit précis. Elle pose des questions ouvertes comme : As-tu trouvé cela difficile de faire ce qu'il t'était demandé? Quel était ton truc pour réussir la tâche demandée? Les enfants répondent librement aux questions. Pour assurer un bon déroulement des activités, ces dernières suivent la même séquence des thématiques prévues au premier volet. Ces activités débutent dès la semaine du 05 octobre 2015 (T3), à la suite des émotions et se terminent à la semaine du 23 novembre 2015 (T10), où le partage est la dernière activité.

Atelier 1 : Accepter ou refuser le contact avec les autres (Ma bulle). Chaque enfant doit construire sa bulle autour de lui avec des blocs de construction. L'étudiante offre des jouets à certains

enfants. Les autres enfants, dont les enfants ciblés par le programme, n'ont pas de jouets. Ils doivent donc entrer doucement dans la bulle d'un ami en utilisant la demande verbale. Les enfants ont le choix d'accepter ou non le contact de l'autre et peuvent agrandir leur bulle pour permettre de jouer deux ou trois dans la même bulle.

Atelier 2 : Faire une demande pour jouer avec un ami (Les ateliers). L'étudiante met à la disposition quatre stations de jeux. Elle indique aux enfants que chaque enfant pourra jouer à chaque jeu. Par contre, seulement deux enfants par station sont acceptés. À chaque fois que le temps est terminé, les enfants doivent changer de jeu. Ils sont libres de choisir le jeu qu'ils veulent. Si un enfant est déjà à la station qu'un enfant souhaite jouer, ce dernier doit demander pour jouer. Pour favoriser l'égalité des chances et permettre aux enfants ciblés par l'intervention de faire des demandes, l'étudiante pige les noms des enfants afin qu'ils choisissent l'atelier qu'ils souhaitent jouer.

Atelier 3 : Faire une demande pour obtenir un jouet (L'épicerie). À tour de rôle chaque enfant joue le rôle de l'épicier et du client. Les aliments sont étalés dans un bac que seul le caissier peut toucher. Le client doit donc demander à l'épicier l'aliment qu'il désire mettre dans son assiette. Lorsque l'enfant a fait toutes les épicerie disponibles, les rôles sont changés. Les enfants qui étaient les épicier deviennent alors les clients. Ils doivent, à leur tour, demander eux aussi les aliments qu'ils souhaitent avoir dans leur assiette. Les enfants ciblés par le programme jouent le rôle de client au deuxième tour puisqu'ils auront reçu le modèle à suivre.

Atelier 4 : Attendre son tour (Le jeu de société). L'étudiante choisit un jeu de société comme un jeu de mémorisation où le tour de rôle est obligatoire. Elle indique aussi aux enfants que pour pouvoir toucher au jeu, ils doivent avoir dans leurs mains la figurine du tour de rôle. Si un des enfants touche le jeu après le troisième avertissement, il doit se retirer et jouer à autre chose. Tout au long du jeu, l'étudiante donne des trucs aux enfants pour éviter de toucher aux cartes lorsque ce n'est pas leur tour (ex : mettre ses mains sur ses cuisses).

Atelier 5 : Écouter l'autre (Caroline dit...). L'étudiante indique aux enfants qu'ils doivent faire exactement comme elle dit. Pour favoriser l'habileté de l'écoute, l'étudiante nomme parfois un enfant en particulier. Aussi, elle peut chuchoter la consigne aux enfants. En tout temps, l'étudiante nomme Caroline dit...

Atelier 6 : Arrêter pour se calmer (La Statue). Au son de la musique, les enfants peuvent jouer, faire du bruit ou danser. Lorsque la musique arrête, ils doivent faire la statue. Lorsqu'un enfant bouge

encore quand la musique est arrêtée, il doit s'asseoir et passer un tour. S'il bouge une deuxième fois, il attend deux tours.

Atelier 7 : Respirer pour se calmer (Le petit Yogi). L'activité de yoga se fait au moment de la sieste où le retour au calme est important après le dîner. L'étudiante fait les mouvements avec les enfants et offre le support visuel de la posture en présentant le livre de yoga de Whitford et Selway (2006) aux enfants. Celle-ci raconte l'histoire du petit Yogi qui marche dans la forêt et elle imite les animaux de la forêt qui sont présentés dans le livre. Elle termine avec l'activité du bateau en papier sur le ventre des enfants. Les enfants doivent faire naviguer un bateau en papier sur leur ventre en respirant. Cette activité du bateau est tirée du guide d'animation du programme *Brindami* (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011).

Atelier 8 : Apprendre à partager (Le bricolage collectif). L'activité agit comme bilan de l'ensemble des habiletés sociales vues lors du programme. Comme le thème de Noël commence, les enfants doivent faire une murale sur cette thématique (grand carton blanc fixé au mur). L'étudiante met à la disposition des enfants seulement que deux paires de ciseaux et trois bâtons de colle. Plein de papiers ou d'objets sont disponibles pour faire le bricolage (plumes, ouates, papier mâché, brillants, etc.). Les enfants doivent donc partager les outils pour faire la murale.

Troisième volet du programme : Le troisième volet consiste à mettre en place un plan d'intervention individualisé auprès des enfants ciblés par l'intervention. Pour ce faire, l'étudiante offre un soutien constant aux éducatrices de ces enfants pour qu'elles-mêmes se sentent mieux outillées à intervenir lors d'apparition de comportements extériorisés tels que l'opposition et la provocation. Ainsi, lorsque l'étudiante est présente dans les groupes des enfants ciblés par le programme, elle a la responsabilité de mettre en pratique les moyens instaurés dans le plan d'intervention afin d'assurer une cohérence des interventions et aussi, d'offrir un modèle aux éducatrices (apprentissage par observation). De plus, l'étudiante rencontre les éducatrices concernées une fois aux deux semaines au cours de l'intervention afin de jouer un rôle-conseil auprès d'elles. Les rencontres permettent d'offrir un soutien aux éducatrices pour la mise en pratique des moyens recommandés dans le plan d'intervention individualisé. Les objectifs du plan d'intervention sont liés aux objectifs du programme puisque chaque enfant ciblé par le programme vit la même problématique. Ainsi, les moyens sont identiques pour tous les enfants ciblés par l'intervention.

À cet effet, les deux principaux moyens au plan d'intervention sont le renforcement positif et l'utilisation de stratégies d'intervention spécifiques. Pour ce faire, les éducatrices doivent renforcer

verbalement les enfants ciblés par l'intervention aussitôt qu'ils adoptent des comportements prosociaux appris lors de l'intervention. Les stratégies de gestion de comportements au plan d'intervention sont entre autres, d'offrir des choix aux enfants de façon à faire respecter la consigne donnée (ex : Tu t'habilles tout de suite et tu pourras jouer avec les amis à l'extérieur ou tu ne t'habilles pas et tu restes à l'intérieur; tu ne pourras pas jouer) ainsi que l'utilisation d'une stratégie se basant sur l'approche 1, 2, 3 issue des travaux de Thomas Phelan, sans toutefois la mettre en place d'une manière méthodique, présentée aux éducatrices du milieu lorsque Sylvie Bourcier a offert une formation en début d'intervention, le samedi 17 octobre 2015 (Bourcier, 2015). L'étudiante fait donc un rappel aux éducatrices, lors des rencontres de soutien, des stratégies d'intervention présentées durant cette formation. De plus, il est primordial que les éducatrices adoptent la stratégie 5C d'une bonne discipline. Il s'agit d'offrir des règles claires, concrètes, constantes, cohérentes et conséquentes aux enfants (Duclos et Duclos, 2005).

Les rencontres de soutien suivent la séquence suivante : la première partie est de faire un retour sur les interventions qui ont bien fonctionnées auprès des enfants ciblés par le programme ainsi que les interventions où les éducatrices ont besoin de plus de support. Le rôle de l'étudiante est d'outiller les éducatrices dans ces interventions moins efficaces chez les enfants ciblés par l'intervention afin de faire vivre des réussites tant à elle qu'à ces enfants. Finalement, un défi sera offert aux éducatrices, selon leurs besoins, qu'elles doivent poursuivre pour les deux prochaines semaines. Ces défis ont pour but de moduler la pratique des éducatrices et de les inciter à utiliser les moyens mentionnés dans le plan d'intervention. Par exemple, à chaque dîner, les éducatrices doivent nommer un bon coup chez chaque enfant de leur groupe. Ces rencontres permettent de faire le point sur les mesures répétées pour l'évaluation du programme d'intervention. L'ensemble des rencontres a lieu dans un bureau fermé afin de respecter la confidentialité et lors des périodes de programmation des éducatrices pour éviter la surcharge de tâches et d'heures. Les rencontres qui ont lieu lors de l'intervention sont faites en présence des éducatrices, des directrices d'installation et de l'étudiante. À la première et la dernière rencontre, s'ajoutent les parents des enfants ciblés afin de faire la présentation ou le bilan du programme et de recueillir des observations indirectes sur ces enfants. Pendant ces deux rencontres, les attentes de tous sont aussi énoncées.

Contexte spatial. L'animation des ateliers des deux premiers volets (*Ateliers de Brindami et Activités de réinvestissement*) est faite dans les locaux des enfants. Avant chaque animation, l'animatrice doit veiller à réduire au maximum les stimuli dans la salle (ranger ou cacher les jouets et disposer la salle selon son activité). Le local est disposé en fonction des besoins des activités. Par

exemple, lorsqu'une activité nécessite de bouger, les meubles sont poussés aux murs. Pour une activité plus calme comme un jeu de société ou un bricolage, la table est au centre du local. À chaque activité, un endroit calme à la vue de l'animatrice est prévu dans un coin du local pour les retraits. Les rencontres avec les éducatrices se font dans un local fermé, idéalement dans le bureau de la directrice d'installation.

Contexte temporel et dosage de l'intervention. Les activités des deux premiers volets sont animées en matinée, après la collation des enfants vers 9h30. Le matin, les enfants sont plus attentifs et la période entre la collation et l'activité extérieure est de la même durée que nécessitent les activités. Pour ce qui est du premier volet, chaque atelier aura une durée maximale de trente minutes. Les trois parties sont séparées en moyenne comme suit : cinq à dix minutes pour l'animation de la marionnette, quinze à vingt minutes pour l'activité de pratique qui intègre les enfants et de cinq à dix minutes pour la discussion. Pour ce qui est du deuxième volet, le retour sur l'atelier de *Brindami* est d'environ cinq minutes, l'activité en soi se fait en moyenne en dix minutes et le retour a une durée d'environ cinq minutes pour une durée totale de vingt minutes. Le temps des activités de réinvestissement varie en fonction des tâches et de la vitesse d'exécution des enfants. Les rencontres prévues au troisième volet ont une durée de 30 à 45 minutes.

Le premier volet se poursuit tout au long du programme jusqu'au-delà de l'intervention. Ainsi, l'animation du programme *Brindami* est faite une fois par semaine entre le 14 septembre et le 11 décembre 2015. Les ateliers sont idéalement faits en début de semaine pour permettre à l'étudiante d'animer son volet *Activités de réinvestissement* plus tard dans la semaine. Le deuxième volet débute dès la semaine du 05 octobre 2015 et se termine dans la semaine du 23 novembre 2015. Les rencontres d'accueil et de bilan en présence des parents se font avant et après ces dates. Les rencontres de soutien aux éducatrices se font aux deux semaines, entre le 05 octobre et le 27 novembre 2015. Le programme est produit simultanément dans chaque groupe participant au programme ainsi que dans les deux installations.

Les éducatrices concernées par le programme font aussi du renforcement positif auprès de tous les enfants de leur groupe pour favoriser l'acquisition des connaissances. Le renforcement est présent tout au long de l'intervention et est directement lié à l'animation qui a lieu au courant de chacune des semaines. Pendant chaque semaine, les éducatrices doivent aussi mettre en pratique leur défi que l'étudiante leur a lancé lors des rencontres de soutien. De plus, ces dernières doivent aussi mettre en pratique les stratégies de gestion des comportements énoncés dans le plan d'intervention auprès des

enfants ciblés par le programme d'intervention. Le but est d'augmenter l'intensité de l'intervention auprès des enfants nécessitant le plus de support.

Stratégie de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation). Pour le premier volet, il est pertinent de mentionner que la transmission de la théorie, comme prévu dans le programme original, est faite par la marionnette Brindami. L'utilisation de la marionnette attire l'attention des enfants et crée une interaction avec les enfants. Les éducatrices doivent donc bien maîtriser la marionnette. Le volet *Activités de réinvestissement* est en soi une stratégie de gestion des apprentissages puisque les activités sont planifiées dans le but d'imposer aux enfants l'utilisation de l'habileté sociale souhaitée. Par exemple, le simple fait de donner des jouets à quelques enfants pour inciter au partage est en soi un déséquilibre significatif pour eux. De plus, tout au long de l'intervention, des stratégies d'intervention sont privilégiées comme offrir des exemples visuels aux enfants de ce qui est attendu, la participation des animatrices et l'appel direct aux enfants lors des activités pour favoriser la participation. Dans les activités, il est aussi encouragé que l'animatrice se déplace auprès des enfants afin que chacun puisse avoir le soutien individualisé dont il a besoin pour favoriser son apprentissage. Ainsi, l'exposition aux renforcements positifs et aux interventions individualisées du plan d'intervention permet aux enfants de faire des apprentissages et d'atteindre les objectifs visés. Au niveau du troisième volet, les rencontres de soutien permettent aux éducatrices d'actualiser leur pratique sur le plan de l'intervention auprès des enfants adoptant des comportements d'opposition et de provocation à leur égard.

Stratégie de gestion des comportements. Plusieurs stratégies de gestion des comportements sont utilisées dans le cadre du programme. Durant les ateliers des deux premiers volets, le toucher est utilisé par l'animatrice lorsqu'elle désire parler directement à un enfant individuellement. Le toucher permet à l'enfant de s'arrêter pour écouter ce que l'animatrice a à lui dire. Dans la grande majorité des activités de réinvestissement, l'animatrice et l'éducatrice participent afin de permettre aux enfants de maintenir leur intérêt à l'activité. Le renforcement social est au premier plan dans le cadre de tous les ateliers et à chaque fois que les enfants produisent un comportement souhaité. À chaque activité de réinvestissement animé par l'étudiante, il y a aussi une séquence de stratégies de gestion de comportements qui est faite afin de gérer l'opposition chez les enfants du groupe. Tout d'abord, l'animatrice offre un choix à l'enfant. Ce dernier doit agir en fonction du choix que l'adulte lui offre. Le choix donné à l'enfant doit faire respecter la consigne demandée. Si l'enfant ne fait pas de choix, l'adulte compte jusqu'à trois. Au compte de trois, l'enfant doit avoir agi en fonction de la consigne. S'il refuse de se conformer à la consigne, la mise en place de la conséquence logique est faite. Le retrait est

pertinent en dernier recours lorsqu'il y a une crise de colère par l'enfant ou lorsque deux avertissements ont été donnés et nommés (lorsque l'enfant dérange l'activité, par exemple).

Code et procédures. Comme les activités sont faites dans les locaux des éducatrices, les règles du local doivent être respectées. Tout d'abord, l'apprentissage par le jeu est toujours le premier code instauré par le CPE. Les activités doivent donc toutes être animées sous forme de jeu. De plus, chaque éducatrice fait respecter les règles de vie au CPE. L'étudiante s'engage aussi à faire respecter ces règles dans ses activités : (1) J'écoute lorsqu'un ami parle, (2) Je respecte l'autre (je ne frappe pas, je ne crie pas, je ne pousse pas), (3) Je joue calmement et en marchant, (4) Je m'amuse. Ces grandes règles de vie consistent à offrir la chance à chacun de s'exprimer et d'assurer un bon fonctionnement des ateliers. Pour ce faire, la procédure générale utilisée par l'animatrice est de faire un rappel à chaque début d'ateliers et de dire aux enfants que si un enfant ne respecte pas les consignes, la conséquence finale sera un retrait de l'activité. L'animatrice fait deux avertissements qui sont identifiés clairement à l'enfant.

Système de responsabilités. À chaque atelier, les enfants doivent s'asseoir ou se positionner à l'endroit indiqué par l'adulte. Pendant la première et dernière partie des ateliers, les enfants doivent rester assis devant l'étudiante ou de leur éducatrice, selon le volet. Les enfants ont comme responsabilité de répondre aux questions données. Ils ont aussi la tâche de répondre et de donner des idées aux questions. Pendant l'activité de réinvestissement, les enfants doivent suivre les consignes demandées par l'animatrice afin de permettre le bon déroulement de l'activité et de mettre en pratique la notion vue pendant l'animation de *Brindami*. Les enfants doivent aussi aider à ranger le matériel après cette activité. Pour ce qui est du volet *Plan d'intervention individualisé et soutien à l'éducatrice*, les éducatrices ont la responsabilité de mettre en pratique le défi qui leur est lancé par l'étudiante et aussi, de mettre en application les stratégies de gestion des comportements indiqués dans le plan d'intervention individualisé auprès des enfants ciblés par le programme d'intervention. Certes, les participants aux rencontres doivent se préparer afin de rendre les rencontres efficaces.

Stratégies de transfert de la généralisation. Les activités du deuxième volet sont en soi des stratégies de transfert de la généralisation des acquis des enfants. L'étudiante offre un déséquilibre aux enfants qui les exposent à la production de l'habileté sociale désirée. Aussi, dans les routines quotidiennes du groupe, l'éducatrice doit favoriser le transfert de la généralisation en intervenant sur les conflits, en réinvestissant au maximum le programme *Brindami* en le rappelant verbalement et en pointant l'image associée à l'habileté sociale nécessaire pour la résolution du conflit. Le renforcement positif est utilisé par les éducatrices et l'étudiante lorsqu'un comportement social est produit par un

enfant de leur groupe en le nommant verbalement à l'ensemble du groupe. Afin d'assurer la collaboration entre les acteurs impliqués dans la vie des enfants ciblés par l'intervention, plusieurs actions sont entreprises. Tout d'abord, l'étudiante s'engage à envoyer un courriel par semaine aux parents des enfants ciblés par le programme pour les informer des interventions faites au cours de la semaine et pour leur donner des moyens de mettre en pratique l'habileté vedette de la semaine à la maison. De plus, à la suite de chaque animation du programme *Brindami*, les éducatrices donnent une feuille aux parents afin de leur partager l'atelier de la semaine, comme il est prévu dans le guide d'animation du programme *Brindami* (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). L'implication des parents à l'intervention en leur offrant des outils et des moyens pour le réinvestissement du programme d'intervention à la maison favorise aussi la généralisation des acquis.

Système de reconnaissance. L'utilisation du renforcement social est au cœur de l'intervention. En effet, lors de chaque atelier, l'animatrice renforce verbalement lorsqu'un enfant répond à une question ou interagit adéquatement. Lors de l'activité qui implique les enfants, l'animatrice peut renforcer verbalement les bons comportements et particulièrement lorsqu'un enfant met en pratique une habileté vue lors de l'intervention. Les éducatrices agissent aussi comme agents de renforcement par la mise en place d'interventions axées sur le renforcement social tout au long de l'intervention.

Évaluation de la mise en œuvre

Les composantes évaluées dans la mise en œuvre sont la conformité du programme (adhérence), le degré d'exposition (assiduité-dosage), la satisfaction des éducatrices, le degré de participation des enfants (contenu reçu) ainsi que le débordement de l'intervention.

Adhérence. Cette dimension de la mise en œuvre consiste à évaluer le degré de respect de la planification faite lors de l'implantation du programme. Ainsi, cela convient de respecter le plus possible l'ensemble des composantes satellites planifiées pour l'intervention. Cette étape est importante afin de permettre de mesurer comment le programme a pris réellement forme, comparativement à la planification. Pour ce faire, chaque volet est mesuré avec des journaux de bord remplis par les animatrices des trois volets. Ainsi, après chaque animation du premier volet, les éducatrices responsables doivent remplir un journal de bord afin de documenter la mise en place de leur intervention et la conformité du contenu livré. Après chaque animation des activités de réinvestissement, l'étudiante remplit aussi un journal de bord qui mesure sensiblement les mêmes éléments que celui des éducatrices. De plus, l'étudiante remplit aussi un journal de bord après chaque rencontre de soutien qui permet de mesurer le respect du contenu planifié.

Exposition. Puisque l'intervention vise à augmenter l'intensité des interventions faites auprès des sujets cibles, il importe de savoir si l'intervention a réussi à offrir le degré d'exposition souhaité. Cette dimension de la mise en œuvre consiste à évaluer le dosage de l'intervention faite ainsi que de mesurer à quelles fréquence et intensité les enfants ciblés au programme ont été exposés à l'intervention. Pour ce faire, les animatrices des trois volets tiennent un journal de bord afin de noter le nombre d'ateliers complétés et les présences à chaque atelier. Ces animatrices (éducatrices et étudiante) doivent aussi remplir un journal de bord afin de connaître la fréquence des renforcements faits au cours de chaque semaine de l'intervention et sur quel comportement ils ont été faits. De plus, lors des rencontres avec les éducatrices, l'étudiante note, dans un journal de bord, les interventions faites auprès des sujets cibles que les éducatrices énoncent. Ces notes servent à mesurer le degré d'exposition des enfants à l'intervention.

Degré de satisfaction. Comme les éducatrices jouent un rôle important dans la mise en place du programme d'intervention, on vise à augmenter la participation de tous en livrant une intervention adaptée et intéressante. Ainsi, il est important de mesurer les attentes des partenaires (éducatrices et parents) face au programme d'intervention et aussi de connaître leur satisfaction de l'intervention. Pendant les rencontres en présence des parents, l'étudiante les questionne sur leurs attentes à propos du programme avant l'intervention, mais aussi leur satisfaction face à leurs besoins, après l'intervention. Pour favoriser la participation des éducatrices, l'étudiante rencontre, avant la mise en place du programme, les éducatrices des enfants ciblés par le programme. Elle leur donne un cartable avec la présentation du programme d'intervention et répond à leurs questions après leur avoir présenté la mise en forme du programme. Avant l'intervention, un questionnaire est remis aux éducatrices afin de connaître leur appréciation du programme selon leur perception. Après l'intervention, un questionnaire est remis aux éducatrices participantes au programme afin de documenter leur satisfaction face à l'intervention.

Qualité de la participation des sujets. Cette dimension réfère au contenu reçu par les sujets. Il s'agit de mesurer à quel point les enfants participent à l'intervention. Pour ce faire, une grille d'observation des comportements dans les journaux de bord des animatrices des deux premiers volets est cochée après chaque atelier. Le degré d'attention et de perturbation des enfants ciblés, mais aussi chez l'ensemble du groupe ainsi que la fréquence d'interventions sur les comportements perturbateurs pendant un atelier est mesurée afin de connaître le degré de participation et d'intérêt des enfants au contenu.

Débordement. Il est important de connaître ce qui est aussi fait comme interventions auprès des sujets, au-delà du présent programme. Tout au long de l'intervention, l'étudiante consulte les dossiers des enfants afin de connaître les interventions possiblement faites auprès d'eux, en dehors du milieu ou par d'autres professionnels.

Processus d'évaluation. Afin d'évaluer l'ensemble des dimensions précédentes, il importe d'expliquer comment les instruments sont utilisés. Plusieurs dimensions de l'intervention sont mesurées chaque semaine. Les trois instruments de mesure utilisés sont le journal de bord de l'animatrice du volet *Ateliers de Brindami* (les éducatrices ciblées) et les journaux de bord de l'animatrice des deux autres volets : *Activités de réinvestissement* et *Plan d'intervention individualisé et soutien à l'éducatrice* (l'étudiante). Le quatrième instrument de mesure utilisé est un questionnaire portant sur la satisfaction des éducatrices concernant l'intervention offerte. Les éducatrices devront remplir ce questionnaire concernant leur perception du programme avant l'implantation de l'intervention et un questionnaire concernant leur satisfaction après l'implantation. Le tableau 11 présente l'ensemble de la démarche d'évaluation de la mise en œuvre.

Journal de bord du volet Ateliers de Brindami. Chaque semaine, un bilan d'activités est rédigé afin d'évaluer les dimensions de l'adhérence, de l'exposition et du contenu reçu. Tout d'abord, le journal de bord (voir annexe I) contient une section de données nominatives (date, moment de l'animation dans la journée, thème abordé, numéro de l'atelier, noms des enfants présents et la durée de l'animation). Quatre grandes sections sont présentes. En premier lieu, on mesure le degré de conformité de l'atelier par des questions fermées (oui-non). Les questions portent sur le respect du guide d'animation du programme *Brindami*, soit le respect du texte pour l'animation de la marionnette, l'activité suggérée, le retour sur l'activité et la remise de la feuille pour le parent (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Ensuite, une évaluation de la participation des enfants est faite à l'aide d'un questionnaire qui évalue l'attention, la participation, la présence de comportements problématiques chez les enfants cibles, mais aussi chez les autres enfants des groupes sur une échelle de type Likert allant de 0-presque jamais à 3-presque toujours. Finalement, une section est dédiée au résumé de l'atelier. Le journal de bord contient aussi une partie pour les activités de transfert de la généralisation que l'éducatrice peut faire. Ainsi, une question est posée pour connaître si l'éducatrice a fait une de ces activités proposées dans le guide d'animation du programme *Brindami*, en plus des ateliers prévus (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Finalement, deux questions sont posées pour mesurer la fréquence des renforcements positifs donnés aux enfants cibles, mais aussi chez les

autres enfants de leur groupe, sur une échelle de type Likert allant de 0-presque jamais à 3-presque toujours.

Journal de bord du volet Activités de réinvestissement. Ce journal de bord mesure les mêmes éléments que le dernier journal (voir annexe II). Les données recueillies sont les mêmes. Seulement, dans la section sur la conformité du programme, on y retrouve trois questions fermées (oui-non) sur la faisabilité du retour sur l'activité de *Brindami*, l'activité de réinvestissement en soi et la période de retour sur l'activité. Une section sur la participation et le résumé de l'activité sont aussi présents. Pour terminer, des données sont prises sur le renforcement positif fait par l'étudiante en dehors des activités. Pour évaluer l'exposition au plan d'intervention, elle indique si elle a dû intervenir sur des comportements perturbateurs. Si oui, elle indique la nature du comportement et l'intervention faite.

Journal de bord du volet Plan d'intervention individualisé et Rencontres de soutien. Ce journal de bord (voir annexe III) est rempli pendant et à la suite d'une rencontre de soutien par la psychoéducatrice stagiaire. Des données nominatives y sont inscrites telles que la date de la rencontre, le rang de la rencontre (première, deuxième...), la durée, le nom de l'éducatrice ainsi que de l'enfant ciblé par l'intervention et finalement, l'énumération des sujets abordés dans la rencontre. Des sections du journal de bord permettent de documenter la rencontre sous forme de résumé. Ces sections portent sur les dernières semaines; l'intervention positive de la semaine, l'intervention moins efficace de la semaine et aussi, les objectifs visés d'ici la prochaine rencontre sont énumérés.

Questionnaire de satisfaction des éducatrices envers le programme : Deux questionnaires sont remplis avant et après l'intervention. Le questionnaire administré avant l'intervention permet de connaître le niveau de compréhension et de mobilisation des éducatrices face au programme d'intervention. Comme il est primordial d'avoir une grande collaboration avec les éducatrices, on doit connaître leur perception face à l'intervention. Le questionnaire donné avant l'intervention se base fortement sur le *Treatment acceptability rating form – Revised (TARF-R)* dans Carter (2010) et comporte 10 items portant sur leur compréhension de l'intervention, sa pertinence, son importance ainsi que leur mobilisation. Les neuf premières questions se situent sur une échelle de type Likert et la dernière question est de type ouverte afin d'offrir une variété de réponses aux éducatrices (voir annexe IV). Pour ce qui est du questionnaire distribué après l'intervention, il comporte 14 items portant sur la perception de conformité entre la planification et l'intervention, sur la satisfaction face à la qualité et l'intensité du programme (voir annexe V). La majorité des questions sont évaluées à partir d'une échelle de type Likert et les autres sont ouvertes.

Tableau 11
Évaluation de la mise en œuvre

Composantes	Instrument de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure ¹
Adhérence	Journal de bord (éducatrices et étudiante)	Respect du contenu livré des ateliers des volets 1 et 2 aux enfants.	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
Exposition	Journal de bord (éducatrices et étudiante)	Nombre d'ateliers des volets 1 et 2 auxquels chacun des participants a participé.	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Journal de bord (éducatrices et étudiante)	Exposition de chaque enfant aux interventions des éducatrices et de l'étudiante liée au plan d'intervention individualisé.	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
Degré de perception et de satisfaction	Questionnaire de perception (éducatrices)	Compréhension du programme (1 item)	T3
		Perception de qualité du programme (4 items)	
		Perception d'efficacité du programme (2 items)	
		Motivation face au programme (1 item)	
	Questionnaire de satisfaction (éducatrices)	Attentes face au programme (2 items)	T10
		Perception de conformité entre la planification et l'intervention (1 item)	
		Satisfaction face à la qualité du programme (9 items)	
Contenu reçu (participation)	Données observationnelles (éducatrices et étudiante)	Satisfaction face à l'intensité de l'intervention (4 items)	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
		Niveau de participation des enfants aux volets 1 et 2.	
		Niveau d'attention des enfants lors de l'animation des activités aux volets 1 et 2.	
		Fréquence des comportements perturbateurs pendant toute la durée des ateliers des volets 1 et 2.	
Débordement	Consultation des éducatrices et des dossiers des enfants	Autres interventions en dehors de l'intervention.	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10

Note : ¹ Implantation de l'intervention : T3 à T10

Évaluation des effets

Devis de recherche. Pour évaluer les résultats de l'intervention, un devis de recherche quasi-expérimental à cas unique est mis en place à l'aide d'un protocole de type ABA. Ainsi, les deux semaines avant (T1 et T2) l'introduction de l'intervention servent de niveau de base (A) et les deux semaines après (T11 et T12) servent de période post-intervention (A). La période d'intervention qui a une durée de huit semaines (T3 à T10) est identifiée par la lettre B. Le devis à cas unique est privilégié puisqu'on cherche à offrir un programme qui se veut individualisé, par la mise en place d'un volet plus ciblé, ce qui permet d'évaluer l'évolution des sujets cibles de façon individuelle. Le protocole de type ABA est utilisé puisqu'il permet d'observer une évolution de l'atteinte des différents objectifs identifiés à travers le temps chez les sujets cibles. Ainsi, l'ensemble des objectifs spécifiques (les demandes verbales, le partage, la négociation, la capacité à attendre son tour, la capacité de se calmer, les comportements d'opposition et de provocation) du programme font l'objet de mesures répétées et les objectifs généraux proximaux (habiletés sociales et d'autocontrôle) et l'objectif distal (comportements extériorisés) font l'objet d'une mesure en pré-test et en post-test.

Processus d'évaluation. Avant l'intervention, lors du niveau de base, le questionnaire maison sur la fréquence des comportements est rempli à raison d'une fois par jour par les éducatrices responsables des enfants participants au programme d'intervention. La cotation se fait pendant la sieste, donc la période d'observation commence dès l'arrivée des enfants au CPE et se poursuit jusqu'à 13h00, heure de la sieste. Les deux grilles utilisées avant et après l'intervention servant à mesurer les objectifs généraux sont aussi remplies par ces mêmes éducatrices. Pendant cette période, seulement le premier volet est animé.

Lors de l'intervention, les comportements sont évalués à l'aide du questionnaire maison sur la fréquence des comportements chaque jour, au même moment qu'au niveau de base et par les mêmes personnes. On comprend que les trois volets sont animés simultanément pendant cette période.

Pour ce qui est de la période post-intervention qui consiste à réduire l'intensité et la fréquence de l'intervention, le deuxième volet se termine et l'animation du premier volet du programme est laissée à la discrétion des éducatrices. Le troisième volet est poursuivi considérant qu'il s'agit d'interventions spécifiques, pertinentes au bon fonctionnement des enfants au sein du groupe. Pour évaluer cette période post-intervention, le questionnaire maison sur la fréquence des comportements est toujours rempli de la même façon et par les mêmes personnes. Les deux grilles utilisées avant et après

l'intervention sont également remplies par les éducatrices responsables des enfants participants et celles-ci donnent leur perception d'efficacité du programme en répondant à deux courtes questions.

Questionnaire maison sur la fréquence des comportements. Cette grille de dix items (voir annexe VI) permet aux éducatrices d'évaluer les comportements des enfants à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 0-presque jamais à 3-presque toujours. Les variables de cette grille ciblent directement les objectifs spécifiques du programme. On y retrouve deux items permettant d'évaluer l'utilisation des demandes verbales par les enfants. Les capacités à partager et à attendre son tour ainsi que les comportements d'opposition et de provocation sont tous évalués par un item chacun. Finalement, les capacités à se calmer et à négocier lorsqu'un conflit survient sont évaluées par quatre items. Ainsi, on doit tout d'abord identifier le degré d'excitation vécu par les enfants avant de juger sur l'habileté à se calmer. Pour ce qui est de la négociation, on doit évaluer la fréquence des conflits durant la journée pour ensuite juger sur la fréquence de comportements agressifs réactifs à ces conflits.

Le profil socio-affectif. Afin de mesurer les variables observées avant et après l'intervention, le *Profil socio-affectif* de Dumas et al., (1997) est utilisé. Afin de mesurer les trois objectifs généraux qui sont l'augmentation des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle ainsi que la diminution des comportements extériorisés, deux échelles globales ont été retenues de l'instrument proposé par Dumas et al., (1997). La première échelle retenue regroupe les deux objectifs généraux soit celui des habiletés sociales et celui de l'autocontrôle dans une grille de 40 énoncés correspondants à des comportements prosociaux (voir annexe VII). La seconde échelle retenue permet d'évaluer l'objectif général des comportements extériorisés dans une grille de 20 énoncés correspondants à des comportements perturbateurs (voir annexe VIII). Dans les deux cas, les énoncés sont mesurés à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1-jamais à 6-toujours. De ces 60 items retenus du *Profil socio-affectif*, nous avons ressorti trois sous-échelles afin d'analyser plus profondément l'atteinte des objectifs généraux du programme. Ces trois sous-échelles permettent d'obtenir des indices sur la façon dont l'enfant est en interaction avec les pairs et les adultes. En effet, les deux sous-échelles *agressif-contrôlé* et *égoïste-prosocial* offrent des caractéristiques de l'enfant en interaction avec ses pairs tandis que la sous-échelle *résistant-coopératif* offre des informations sur l'enfant en interaction avec les adultes. Les enfants se rapprochant des pôles négatifs (agressif, égoïste et résistant) de ces sous-échelles nous indiquent qu'ils ont tendance à entrer plus souvent en conflit avec les pairs et à être plus résistants aux adultes que les autres enfants de leur âge. D'un autre côté, les enfants se rapprochant des pôles positifs (contrôlé, prosocial et coopératif) ont tendance à être plus confortables et flexibles dans leurs relations avec les autres (Dumas et al., 1997).

Perception d'efficacité. À la fin de l'intervention, les éducatrices sont invitées à répondre à deux questions intégrées au questionnaire de satisfaction des éducatrices (voir annexe V) portant sur leur perception de l'efficacité du programme. On demande aux éducatrices de donner leur opinion sur le degré d'amélioration des enfants ciblés par le programme et sur ses effets sur l'ensemble de leur groupe. Ces questions sont évaluées à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 0-aucune amélioration à 5-beaucoup d'amélioration.

Tableau 12
Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
L'enfant initie un contact avec les pairs et les adultes par l'utilisation d'une demande verbale pour jouer, obtenir un objet ou de l'aide.	Questionnaire (éducatrices)	Fréquence des comportements de prise de contact durant la journée (2)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles
L'enfant accepte de partager ses jouets avec les pairs.	Questionnaire (éducatrices)	Fréquence du comportement de partage avec les pairs (1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles
L'enfant collabore/négocie avec ses pairs lorsqu'un conflit survient.	Questionnaire (éducatrices)	Fréquence des conflits (1) et d'une réaction agressive (1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles
Augmenter la capacité de l'enfant à attendre son tour, lorsque demandé par l'adulte.	Questionnaire (éducatrices)	Fréquence du comportement d'attendre son tour (1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles

Note : ¹ Pré-test : T1-T2; Implantation de l'intervention : T3 à T10; Post-test : T11-T12

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Augmenter la capacité de l'enfant à se calmer, lorsque demandé par l'adulte.	Questionnaire (éducatrices)	Degré d'excitation (1) et fréquence du comportement de se calmer (1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles
Diminuer les comportements d'opposition face à l'adulte	Questionnaire (éducatrices)	Fréquence du comportement de s'opposer aux demandes de l'adulte (1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles
Diminuer les comportements de provocation face à l'adulte et aux pairs	Questionnaire (éducatrices)	Fréquence du comportement d'embêter et de provoquer les autres délibérément (1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	0-presque jamais à 3-presque toujours	Aucune	Sujets cibles
Augmenter les habiletés sociales et les capacités d'autocontrôle	Profil socio-affectif (Dumas et al., 1997) (éducatrices)	Échelle globale des compétences sociales (40)	T1, T12	1-jamais à 6-toujours	Consistance interne .91 Inter-juge .88	Sujets cibles
Diminuer les comportements extériorisés	Profil socio-affectif (Dumas et al., 1997) (éducatrices)	Échelle globale des comportements extériorisés (20)	T1, T12	1-jamais à 6-toujours	Consistance interne .89 Inter-juge .85	Sujets cibles
Perception d'efficacité	Questionnaire (éducatrices)	Degré de perception d'amélioration sur les comportements en général (2)	T12	0-Aucune amélioration à 5-Beaucoup d'amélioration	Aucune	Sujets cibles

Note : ¹ Pré-test : T1-T2; Implantation de l'intervention : T3 à T10; Post-test : T11-T12

Résultats

Évaluation de la mise en œuvre

Conformité entre le prévu et le vécu. Chacune des composantes satellites de la structure d'ensemble de Gendreau sont ici analysées. Tout d'abord, il importe de mentionner que les composantes pour lesquelles il n'y a pas eu de changement sont But et objectifs, Code et procédures, Système de responsabilités et Système de reconnaissance. Les composantes qui sont décrites ici-bas sont celles pour qui des changements ont eu lieu et qui sont susceptibles d'avoir un impact sur les effets du programme. Ainsi, les composantes Sujets caractéristiques et recrutement, animateurs, Contexte spatial, Programme et contenu, Contexte temporel et dosage, Stratégies de gestion des apprentissages, Stratégies de gestion des comportements et Stratégies de transfert de la généralisation sont documentées, suivies d'une section sur les résultats obtenus concernant les composantes retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre telle que l'exposition, la qualité de la participation, le débordement ainsi que la perception-satisfaction.

Sujets caractéristiques et recrutement. L'intervention ciblait au départ quatre groupes de six à huit enfants âgés entre trois et quatre ans et ce, à travers les deux installations du CPE. De plus, elle ciblait en particulier un enfant dans chaque groupe qui se distinguait par l'importance des manifestations comportementales d'opposition et de provocation à l'égard des adultes et de ses pairs. À la suite des observations par les éducatrices et des directrices d'installation et considérant les besoins moins présents au niveau des groupes ciblés, seulement deux enfants se sont démarqués pour participer au programme d'intervention. Ainsi, chaque enfant faisant partie d'un groupe, ces deux groupes ont participé au programme. De plus, il s'agit d'un groupe dans chaque installation, comme souhaité par le milieu. L'intervention a alors été faite simultanément auprès d'Evan et de Louis.

Evan est un garçon âgé de deux ans et onze mois au début de l'intervention. Il habite seul avec ses deux parents. Sa mère est éducatrice au même CPE, dans l'autre installation. Son père travaille à temps plein dans une clinique dentaire et étudie aussi à temps partiel, ce qui fait en sorte qu'il est souvent absent les soirs de semaine. Au CPE, Evan fait partie d'un groupe de sept enfants (cinq garçons et deux filles). Au début de l'intervention, en interprétant les sous-échelles du *Profil socio-affectif* (Dumas et al., 1997), on remarque qu'Evan obtient des scores plus faibles sur les trois échelles suivantes : *agressif-contrôlé*, *égoïste-prosocial* et *résistant-coopératif*. Ainsi, il obtient respectivement des scores T de 42, 42 et 31 à ces sous-échelles. Selon le guide de passation du *Profil socio-affectif*, un score T de 37 et moins est considéré comme étant en dessous de la norme des enfants de l'échantillon

de normalisation (Dumas et al., 1997). Cela indique qu'Evan tend vers les pôles négatifs de ces échelles (agressif, égoïste et résistant). Sur ce point, on comprend alors qu'Evan obtient deux résultats à la limite inférieure de la zone de normalisation pour les deux premières sous-échelles qui, rappelons-le, correspondent à des items sur l'interaction avec les pairs. Par contre, il obtient un score cliniquement préoccupant à la sous-échelle *résistant-coopératif* qui correspond à sa relation avec les adultes, plus particulièrement, dans ce cas, avec son éducatrice. Selon nos observations, Evan partage difficilement ses jouets avec les autres et réagit fortement si un enfant se joint à son jeu puisqu'il désire garder l'ensemble du jeu pour lui-même. Il réagit en adoptant des comportements tels que crier et pousser l'autre. Avec les adultes, Evan recherche en tout temps l'encadrement en s'opposant d'une façon passive (ne pas faire la tâche demandée ou faire autre chose) et d'une manière proactive (crier).

Louis est un garçon âgé de trois ans et six mois au début de l'intervention. Il habite avec ses deux parents et une sœur aînée âgée de six ans. Sa mère travaille de façon autonome, à la maison. Son père travaille à temps partiel et étudie aussi à l'université à temps partiel. Au CPE, Louis fait partie d'un groupe de huit enfants (cinq garçons et trois filles). Par contre, Louis est régulièrement en contact avec le groupe d'enfants se situant à côté du sien. Ainsi, les ateliers du premier volet ont été, la plupart du temps, animés avec au maximum, 16 enfants (les deux groupes rassemblés). À trois reprises, les activités de réinvestissement ont été faites avec plus que huit enfants. Au début de l'intervention, Louis a des scores similaires à ceux d'Evan. Ainsi, il tend aussi vers les pôles négatifs de ces trois sous-échelles : agressif-contrôlé, égoïste-prosocial et résistant-coopératif (Dumas et al., 1997). Il obtient respectivement les scores T de 40, 38 et 33. De même qu'Evan, Louis obtient des scores se situant à la limite inférieure de la zone de normalisation aux deux sous-échelles agressif-contrôlé et égoïste-prosocial (interactions avec les pairs) et un score cliniquement préoccupant à la sous-échelle résistant-coopératif (interactions avec son éducatrice). Selon nos observations, lorsqu'il est en contact avec les autres enfants de son âge, Louis a tendance à jouer difficilement dans un jeu coopératif. Il a tendance à entrer brusquement dans les jeux des autres et provoque ainsi des conflits. Avec les adultes, Louis a tendance à réagir fortement lorsqu'il est réprimandé en s'opposant ou en adoptant des comportements extériorisés tels qu'être violent verbalement, crier, pousser et mordre.

Animateurs. Les activités des deux premiers volets (animation de groupe) ont été faites par l'animatrice prévue. Ainsi, pour le volet *Activités de réinvestissement*, l'animatrice a été l'étudiante avec l'adulte responsable du groupe. La plupart du temps, il s'agissait de l'éducatrice responsable et dans une minorité du temps, une remplaçante était présente à l'atelier. Pour le volet *Brindami*, en tout temps, il s'agissait de l'éducatrice responsable du groupe pour l'animation auprès d'Evan. Pour Louis,

il y avait toujours une co-animation entre les deux éducatrices des groupes qui communiquent ensemble. Pour le volet *Soutien à l'éducatrice*, l'animatrice a toujours été l'étudiante, comme prévu. Par contre, la directrice n'a été présente en co-animation que pour les rencontres avec les parents.

Contexte spatial. Pour les deux premiers volets, les animations ont eu lieu dans les locaux des enfants tel que prévu. Il est important de mentionner que le local d'Evan est particulier. Le local est situé dans un endroit central du CPE, donc pour entrer dans d'autres locaux, les personnes doivent y circuler. Aussi, un téléphone est présent dans le local et peut sonner à tout moment. Le local de la pouponnière (bébés) est tout juste à côté, ce qui fait en sorte qu'on entend régulièrement des pleurs. Finalement, la porte qui mène à l'arrière-cour est aussi dans le local donc, les enfants des locaux à proximité doivent y passer pour sortir. Tous ces éléments de l'espace engendrent de la distraction chez les enfants du groupe. Pour ce qui est du volet *Soutien aux éducatrices*, il était prévu que les rencontres aient lieu dans le local de la directrice d'installation, un local fermé. En réalité, les rencontres ont eu lieu dans le local des enfants, durant leur sieste. Comme les éducatrices ont peu de temps lors de leur programmation pour planifier leurs prochaines semaines, elles préféraient être rencontrées lors de la sieste où elles étaient plus disponibles pour discuter.

Programme et contenu. Tel que planifié, l'ensemble des thématiques prévues au programme a été animé. Par contre, quelques ajustements ont dû avoir lieu. L'éducatrice d'Evan a animé un contenu qui n'était pas prévu au programme : *Faire des demandes pour obtenir une place*. Elle a donc pris trois semaines sur la thématique des demandes verbales tandis que deux semaines étaient planifiées. L'éducatrice de Louis a fait une pause de deux semaines, du 12 au 23 octobre 2015 inclusivement, puisqu'il était en voyage avec ses parents. Ainsi, l'ajustement fait a été de combiner la thématique des demandes verbales en un seul atelier. Dans les deux cas, l'intervention a été décalée d'une semaine pour ces raisons. Pour ce qui est du volet *Activités de réinvestissement*, l'étudiante s'est ajustée et a livré le contenu prévu en fonction de la thématique vue dans le premier volet. Pour le contenu supplémentaire vu dans le groupe d'Evan, qui n'était pas prévu au programme, elle a animé une activité ordinaire, sans qu'elle soit incluse dans le contenu du programme. Ainsi, le taux de conformité au niveau des thématiques planifiées pour les deux volets d'animation de groupe est de 100%. Pour le volet *Soutien à l'éducatrice*, les rencontres ont toutes eu lieu comme planifié, c'est-à-dire qu'il y a eu une rencontre avec les parents avant le début de l'intervention, une rencontre aux deux semaines par la suite et finalement, une rencontre avec les parents pour faire un bilan de l'intervention, après la période d'intervention. Le contenu a aussi été respecté, c'est-à-dire que les rencontres portaient en tout temps sur les moyens énoncés dans le plan d'intervention individualisé (mise en place de la stratégie 1, 2, 3 et

des renforcements positifs). Pendant ces rencontres, les éducatrices soulevaient des situations problématiques auxquelles elles ont fait face. L'étudiante leur proposait des outils afin d'intervenir différemment à l'avenir. Sur ce point, des outils ont été mis en place spécifiquement, en plus du plan d'intervention. Par exemple, les deux éducatrices ont nommé avoir de la difficulté à gérer les comportements des autres enfants du groupe lorsqu'elles intervenaient avec les enfants ciblés par l'intervention, lorsqu'ils étaient en crise. Ainsi, nous avons développé une boîte contenant de petits jeux de transition (manipulation, figurines, casse-têtes, etc.) afin de permettre d'occuper les autres enfants lorsque les éducatrices étaient occupées à intervenir plus spécifiquement avec un autre enfant ou simplement parce qu'elles devaient faire d'autres tâches. Cet outil était aussi perçu comme un renforçateur par les enfants puisque nous avons découvert que les crises des enfants ciblés duraient moins longtemps lorsque les éducatrices offraient ces jeux aux autres enfants qui étaient calmes. Finalement, en plus des rencontres formelles aux deux semaines, beaucoup de discussions informelles portant sur les moyens du plan d'intervention individualisé ont eu lieu à chaque semaine entre l'étudiante et les éducatrices.

Afin de mesurer l'adhérence, le respect de la séquence des activités au niveau des ateliers est documenté afin de bien évaluer si le programme a été animé tel que prévu. Ainsi, on veut savoir si les éducatrices ont bien animé toutes les activités qui devaient être présentes dans un atelier, c'est-à-dire l'animation de la marionnette comme prévue dans le guide d'animation du programme *Brindami*, l'activité prévue au programme pour mettre en pratique la théorie ainsi que le retour sous forme d'une discussion (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Pour le volet *Brindami*, l'éducatrice d'Evan a respecté le texte prévu par le guide d'animation du programme *Brindami* dans six des neuf ateliers pour l'animation de la marionnette. L'éducatrice de Louis a quant à elle, respecté en tout temps le texte prévu. Pour ce qui est de l'activité prévue au programme après l'animation de la marionnette, l'éducatrice d'Evan l'a toujours faite selon le guide d'animation tandis que l'éducatrice de Louis a majoritairement fait une autre activité de réinvestissement qui s'intégrait mieux à la routine quotidienne. Les deux éducatrices ont toujours fait le retour prévu.

Pour le volet *Activités de réinvestissement*, le rappel de l'animation de *Brindami*, l'activité en soi et le retour sont les éléments évalués. Ainsi, il y a toujours eu la période de questions sur l'atelier de *Brindami* en début d'atelier, et ce, pour les deux enfants. L'étudiante a aussi toujours utilisé le message de *Brindami* lors de l'activité, comme il était prévu. Les retours étaient par contre plus rares. Les enfants du groupe d'Evan étaient souvent très agités ou inattentifs pour permettre une discussion. Il n'y

a eu que deux ateliers où le retour a été possible. Pour le groupe de Louis, le retour a eu lieu pour quatre ateliers, lorsque le groupe était disposé à y participer.

Contexte temporel et dosage. Tel que prévu, Evan et Louis ont été présents à tous les ateliers donnés, que ce soit pour le premier ou le deuxième volet. Au total, considérant les ajustements faits, Evan a assisté à neuf ateliers et Louis a assisté à sept ateliers durant l'intervention. Ces ateliers ont tous été faits au moment prévu dans la planification, c'est-à-dire avant le dîner et à une reprise avant la sieste. Les ateliers ont tous eu lieu hebdomadairement sauf lorsque Louis était en voyage pendant deux semaines au début de l'intervention, où nous avons fait une pause de l'intervention dans son groupe.

En ce qui concerne le volet *Soutien à l'éducatrice*, l'éducatrice responsable de Louis a été absente à une rencontre puisqu'elle a vécu de la mortalité dans sa famille rapprochée. Une rencontre a tout de même eu lieu avec la remplaçante et l'éducatrice du groupe communiquant avec celui de Louis puisque des interventions plus précises devaient être mises en place. Dans un même temps, cette rencontre a permis à la remplaçante qui était présente deux ou trois jours d'être informée des interventions auprès de Louis. Pour le reste des rencontres, l'éducatrice responsable a toujours été présente. Les rencontres ont aussi été faites aux deux semaines, comme prévu. Beaucoup de discussions informelles sur les enfants ciblés par le programme et les interventions faites auprès d'eux ont eu lieu entre l'étudiante et les éducatrices responsables des groupes à chaque semaine, à divers moments, ce qui n'était pas nécessairement prévu au programme.

Stratégies de gestion des apprentissages. Dans ses activités de réinvestissement, l'étudiante a dû adapter ses moyens de mise en relation considérant le jeune âge du groupe d'Evan. Par exemple, pour le premier atelier qui portait sur le respect de la bulle personnelle, il était prévu que les enfants construisent leur bulle autour d'eux avec des blocs de construction. Pour le groupe d'Evan, la bulle était délimitée par un tapis. Le contenu restant le même, les moyens pour y arriver étaient plus simplifiés pour favoriser un déséquilibre dynamique chez les enfants, considérant leur stade de développement.

Stratégies de gestion des comportements. Dans la semaine du 02 novembre 2015 (T7), une procédure de gestion des comportements a dû être mise en place plus précisément afin d'assurer une cohérence entre les éducatrices qui intervenaient auprès des enfants ciblés par le programme d'intervention. Ainsi, les moyens indiqués dans le plan d'intervention individualisé du troisième volet du programme ont été mieux identifiés et décrits dans un tableau précisant aux éducatrices comment intervenir lorsqu'une situation particulière se présentait. Par exemple, lorsqu'un enfant arrachait un

jouet des mains d'un autre enfant, il était redirigé vers un autre jeu (étape 1 de la stratégie 1, 2, 3). S'il y avait opposition, deux choix lui étaient offerts : jouer à autre chose ou aller dans le coin calme (coin retrait) pour se calmer (étape 2 de la stratégie 1, 2, 3). S'il y avait encore opposition, l'éducatrice devait nommer à l'enfant qu'il avait choisi d'aller dans le coin calme et l'accompagnait à cet endroit (étape 3 de la stratégie 1, 2, 3). L'éducatrice devait mettre à la vue de l'enfant un sablier pour qu'il puisse voir le temps qu'il lui restait dans le coin. Finalement, un retour était fait afin de réparer le geste. En tout temps dans cette intervention lorsque l'enfant était coopératif, l'éducatrice devait faire un retour et lui demander de réparer son geste (s'excuser).

On comprend donc que les moyens du plan d'intervention sont restés les mêmes. Ils n'ont qu'été hiérarchisés pour permettre aux éducatrices ainsi qu'aux différents intervenants du milieu de suivre une séquence précise d'interventions à faire lorsqu'un comportement perturbateur apparaît auprès d'un enfant. Ainsi, on évitait que les éducatrices argumentent sans cesse avec les enfants perturbateurs. Elles devaient respecter un nombre maximal de trois avertissements. Le but est aussi de favoriser la cohérence entre les différents acteurs (éducatrices, remplaçantes, étudiantes, directrices d'installation, etc.).

Stratégies de transfert de la généralisation. Comme prévu au programme, les éducatrices devaient remettre une feuille aux parents résumant l'atelier vu lors du volet *Brindami*. Pour le groupe d'Evan, toutes les feuilles ont été remises. Pour le groupe de Louis, au moins quatre feuilles ont été remises aux parents. Deux données sont manquantes à ce sujet. L'étudiante a respecté son engagement d'envoyer un courriel mentionnant l'activité de réinvestissement du deuxième volet faite ainsi que des moyens d'appliquer l'habileté à la maison. De plus, le plan d'intervention individualisé a été présenté aux parents. La communication avec les parents de Louis était fluide, des retours réguliers étaient offerts à l'étudiante. En ce qui concerne la communication avec les parents d'Evan, l'étudiante n'a reçu seulement qu'une réponse à son premier courriel. Comme la mère est aussi éducatrice dans l'autre installation, l'étudiante pouvait facilement lui parler si elle avait des questions. Par contre, pour favoriser la mobilisation du parent, l'étudiante a restreint le plus possible les contacts avec la mère d'Evan sur ses heures de travail afin de bien distinguer son rôle de parent et d'éducatrice au sein du programme d'intervention. Lors des rencontres bilans, il a été demandé aux parents lors d'une entrevue semi-structurée s'ils avaient mis en pratique les outils donnés (moyens du plan d'intervention et réinvestissement de l'habileté vedette de la semaine) pour favoriser la généralisation des acquis. Les parents de Louis ont mentionné qu'ils avaient été sensibilisés aux interventions au CPE afin d'offrir une cohérence à leur enfant. Sans toutefois reprendre le discours de *Brindami*, ils ont mis en pratique

les stratégies de gestion des comportements du plan d'intervention individualisé à la maison. Les parents d'Evan ont mentionné qu'ils auraient aimé en faire plus, mais que leur horaire chargé avait réduit leur engagement aux interventions à la maison. La mère mentionne qu'au début du programme, elle a mis en pratique les stratégies de gestion des comportements, mais qu'elle les a faites moins assidûment vers la fin du programme. Elle mentionne qu'elle aurait aimé pouvoir en faire plus pour Evan.

Résultats obtenus relatifs aux autres composantes retenues. Les composantes retenues pour l'évaluation de l'implantation du programme d'intervention soit l'exposition, la qualité de la participation, le débordement ainsi que la perception-satisfaction sont aussi analysées pour terminer avec une synthèse concernant leur implication pour l'évaluation des effets.

Exposition. Comme présenté plus haut, Evan et Louis ont été exposés tous les deux à l'ensemble des ateliers des deux volets. Aussi, le degré d'exposition aux renforcements positifs ciblés dans le plan d'intervention individualisé par l'éducatrice, mais aussi par l'étudiante, a été documenté. Ainsi, on constate que le renforcement verbal était très utilisé auprès des deux enfants tout au long du programme. Sur une échelle allant de 0-presque jamais à 3-presque toujours, Evan a obtenu un score moyen de 2.4, c'est-à-dire qu'il a été exposé en moyenne entre *souvent* et *presque toujours* aux renforcements positifs verbaux de son éducatrice et de l'étudiante. Louis a quant à lui obtenu un score moyen de 2, c'est-à-dire qu'il a été exposé en moyenne *souvent* par son éducatrice et l'étudiante. Les deux éducatrices ont autant renforcé verbalement les autres enfants de leur groupe. Pour ce qui est de la stabilité des renforcements, on remarque que l'éducatrice d'Evan a moins renforcé au cours des deux premières semaines d'intervention. Par contre, elle a démontré une bonne stabilité par la suite jusqu'à la fin de l'intervention. L'éducatrice de Louis a quant à elle moins renforcé au cours d'une semaine seulement soit au milieu de l'intervention. Autrement, elle a démontré une bonne stabilité.

Sans être une obligation, les éducatrices étaient aussi encouragées à animer de petites activités de transfert de la généralisation, en lien avec les thématiques du programme, énoncées dans le guide d'animation du programme *Brindami* (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). On remarque que les éducatrices n'ont que rarement fait ces activités dirigées au cours de la semaine qui avaient pour but de renforcer l'habileté de la semaine, en plus de leur atelier *Brindami*. Louis a été exposé à trois activités de ce genre tout au long du programme tandis qu'Evan n'a été exposé à aucune de ces activités.

Qualité de la participation. Pour les deux volets d'animation de groupe, le niveau d'attention, de participation et de comportements perturbateurs pendant les ateliers a été documenté afin d'évaluer le contenu reçu par les enfants participants au programme d'intervention.

Niveau d'attention. Pour évaluer le niveau d'attention, il a été demandé aux éducatrices ainsi qu'à l'étudiante de documenter à chaque semaine à quel point les enfants étaient attentifs, sur une échelle allant de 0-presque jamais à 3-presque toujours, lors de la première activité de leur atelier, c'est-à-dire l'animation de la marionnette dans le cas du volet *Brindami* et du retour sur cet atelier ainsi que l'explication du jeu lors du volet *Activités de réinvestissement*. Le tableau 13 présente les résultats obtenus auprès des enfants ciblés par l'intervention, mais aussi au niveau des autres enfants de leur groupe. On remarque qu'Evan était plus attentif dans le volet *Brindami* et moins attentif lors des activités de réinvestissement où le retour sur l'atelier de *Brindami* était transmis de façon verbale. Dans tous les cas, les autres enfants de son groupe étaient un peu plus attentifs que lui, mais tout aussi distraits dans le volet des activités de réinvestissement. Ainsi, à la lumière des résultats démontrés dans le tableau 13, Evan était entre *souvent* et *presque toujours* attentif lors de l'animation de la marionnette pour le volet *Brindami* et entre *rarement* et *souvent* attentif lors du volet *Activités de réinvestissement*. Tout au long de l'intervention, une stabilité est présente sauf pour l'atelier de *Brindami* portant sur les demandes pour obtenir une place où l'attention était plus basse pour tous (*rarement*). On remarque que Louis était plus attentif qu'Evan lors des ateliers et que son attention est presque identique pour les deux volets. Il était donc entre *souvent* et *presque toujours* attentif. Le reste de son groupe était autant attentif que lui. On remarque aussi une stabilité tout au long de l'intervention sauf pour l'atelier de *Brindami* portant sur la thématique de respirer pour se calmer où tous les enfants du groupe étaient *rarement* attentifs.

Tableau 13

Niveau moyen d'attention des enfants lors de l'animation des deux premiers volets.

Volet <i>Brindami</i>	Volet <i>Activités de réinvestissement</i>
Evan : 2,3	Evan : 1,25
Reste de son groupe : 2,8	Reste de son groupe : 1,5
Louis : 2,6	Louis : 2,7
Reste de son groupe = 2,6	Reste de son groupe : 2,4

Niveau de participation. Pour évaluer la participation, les éducatrices devaient documenter si les enfants offraient, oui ou non, des réponses adéquates lors de la discussion pour le volet *Brindami* qui suivait l'activité. Si les enfants répondaient de façon adéquate aux questions de leur éducatrice, on

pouvait conclure qu'ils avaient compris et participé à l'activité. On remarque dans le tableau 14 qu'Evan offrait beaucoup moins de réponses adéquates que les autres enfants de son groupe lors du retour fait par son éducatrice après l'animation de la marionnette Brindami. Cela soulève un questionnement à savoir si cette distinction est attribuée à la difficulté de compréhension aux questions de son éducatrice considérant son niveau de développement ou à un manque de participation. Du côté de Louis, il a en tout temps offert des réponses adéquates, tout comme son groupe. Pour évaluer le niveau de participation pour le volet *Activités de réinvestissement*, l'étudiante a évalué à quel degré les enfants utilisaient l'habileté souhaitée lors de l'activité, à l'aide d'une cotation allant de 0-presque jamais à 3-presque toujours. Ainsi, on peut voir dans le tableau 14 qu'Evan avait plus de difficulté à mettre en pratique l'habileté souhaitée puisqu'il l'a produisait entre *rarement* et *souvent* tandis que Louis l'a produisait entre *souvent* et *presque toujours*. Le reste du groupe n'a pas été observé pour cet élément, il s'agit donc d'une limite de l'outil d'évaluation.

Tableau 14

Niveau moyen de participation des enfants lors de l'animation des deux premiers volets.

Volet Brindami	Volet Activités de réinvestissement
Evan : Oui : 44% Non : 56%	Evan : 1,75
Reste de son groupe : Oui : 88% Non : 12%	Reste de son groupe : non évalué
Louis : Oui : 100%	Louis : 2,57
Reste de son groupe : idem	Reste de son groupe : non évalué

Présence de comportements perturbateurs. Les éducatrices et l'étudiante ont documenté la présence ou non de comportements perturbateurs au sein de leur groupe, tout au long de l'animation de leurs ateliers. Le tableau 15 présente l'ensemble des résultats sur la présence des comportements perturbateurs pour les deux premiers volets du programme. La formulation de l'item sur la présence de comportements perturbateurs au sein du reste du groupe dans le journal de bord des éducatrices n'était pas optimale, ce qui a provoqué une erreur d'interprétation chez les éducatrices. C'est pourquoi les données pour le volet *Brindami* entre les enfants ciblés par le programme et les autres enfants de leur groupe sont identiques. Il s'agit d'une limite de l'outil. Outre cette limite, on remarque que les comportements perturbateurs sont présents plus de la moitié du temps chez les deux enfants, et ce, dans les deux volets. En effet, Evan adoptait régulièrement des comportements perturbateurs dans les deux volets d'intervention comme les autres enfants de son groupe qui en adoptaient un peu plus de la moitié du temps. Quant à Louis, il adoptait presque deux fois plus de comportements perturbateurs lors des ateliers de *Brindami* et près de la moitié du temps lors des activités de réinvestissement. Les autres enfants de son groupe n'en adoptaient pas selon les observations de l'étudiante. Ces données sont aussi

stables tout au long de l'intervention. Il importe de mentionner que l'étudiante prenait en considération que certains déséquilibres qu'elles imposaient aux enfants pouvaient provoquer des comportements perturbateurs, dans le but de mettre en pratique le besoin d'autorégulation. C'est donc dire que la présence des comportements perturbateurs était inévitable et faisait partie du processus d'apprentissage.

Tableau 15

Présence de comportements perturbateurs lors de l'animation des deux premiers volets.

Volet Brindami	Volet Activités de réinvestissement
Evan : Oui : 67% Non : 33%	Evan : Oui : 62,5% Non : 37,5%
Reste de son groupe : idem	Reste de son groupe : Oui : 56.5% Non : 43,5%
Louis : Oui : 83% Non : 17%	Louis : Oui : 43% Non : 57%
Reste de son groupe : idem	Reste de son groupe : Non : 100%

Degré de satisfaction des éducatrices. Avant l'intervention, la perception du programme a été évaluée pour bien cibler la compréhension et la mobilisation des éducatrices. Rappelons que les réponses étaient cotées sur une échelle de type Likert allant de 0-très en désaccord avec l'énoncé à 5-très en accord avec l'énoncé (voir annexe IV). Dans l'ensemble, les deux éducatrices participantes comprenaient très bien l'ensemble du programme d'intervention, la moyenne des deux réponses étant 5. Les deux percevaient aussi qu'il s'agissait d'un programme d'une bonne qualité (score moyen de 4.25) en mentionnant qu'elles croyaient que le programme était très adapté aux besoins des enfants et qu'il pouvait produire des résultats positifs. Elles mentionnent aussi que le programme sera très favorable à leur pratique d'éducatrice en plus d'indiquer être très motivées et engagées dans le processus d'intervention (score moyen de 5). Finalement, leurs attentes face au programme se situent majoritairement au niveau d'acquérir de nouveaux outils pour mieux intervenir auprès des enfants adoptant des comportements d'opposition et de provocation à leur égard.

À la fin de l'intervention, la satisfaction du programme par les éducatrices a été évaluée à l'aide du questionnaire de satisfaction (voir annexe V). Toutes les deux ont indiqué que la conformité entre la planification et l'intervention était très bonne (score moyen de 4.5). Les deux éducatrices ont apprécié la facilité de la prise de données et de l'animation des ateliers *Brindami* ainsi que la fréquence des rencontres de soutien. L'éducatrice d'Evan indique que l'étudiante a su répondre à ses besoins lors des rencontres de soutien et lui a permis de développer des outils afin d'améliorer ses interventions face aux comportements perturbateurs. L'éducatrice de Louis indique que l'étudiante a moins répondu à son besoin qui constituait d'offrir du temps en ratio 1/1 à Louis. Elle indique par contre qu'elle comprend qu'il ne s'agissait pas du mandat de l'étudiante. Les deux éducatrices ont aussi indiqué et nommé qu'un

atelier par semaine sur une habileté en particulier était trop intense. Elles auraient préféré aborder une thématique aux deux semaines afin de réinvestir au maximum chacune des habiletés. Selon elles, le fait de changer de thématique chaque semaine n'amène pas les enfants à intégrer l'habileté souhaitée et leur intérêt envers la marionnette est diminué avec le temps. Sur ce point, leur satisfaction globale sur l'intensité de l'intervention a été en moyenne de 3.25. Les deux éducatrices indiquent que les activités de réinvestissement permettaient réellement aux enfants de pratiquer l'habileté souhaitée. Les deux éducatrices indiquent aussi que les deux premiers volets étaient les deux modalités qui ont permis aux enfants de faire le plus d'apprentissages. L'éducatrice d'Evan a indiqué que le support reçu a un peu contribué à l'apprentissage et que la collaboration et l'investissement des parents aidaient moyennement aux apprentissages de l'enfant. Finalement, les énoncés sur la qualité du programme ont obtenu un score moyen de 4.

Débordement. Finalement, le débordement vise à cibler d'autres interventions qui ont été faites auprès des enfants participants au programme. Pour Evan, aucun débordement n'a eu lieu. Concernant Louis, il a obtenu un suivi en ergothérapie à raison d'une fois aux deux semaines qui a débuté le 22 septembre 2015 (T1) et qui s'est poursuivi au-delà de l'intervention. De plus, l'étudiante s'est présentée à trois reprises au domicile des parents. La première visite (T2) a été de faire une séance d'observation afin de produire une évaluation psychoéducative approfondie à la demande des parents. Lors de la deuxième visite qui a eu lieu au début de l'intervention (T3), l'étudiante a présenté verbalement ses observations faites afin d'offrir des pistes d'intervention adaptées aux parents à faire pendant leur voyage. La dernière visite a eu lieu à leur retour de voyage (T6) et a eu pour but de présenter le rapport d'évaluation psychoéducative produit ainsi qu'un plan d'intervention individualisé adapté pour la maison.

Implication à l'égard des résultats. En sommes, il est évident que certaines composantes de la mise en œuvre peuvent avoir influencé les résultats. La présence des comportements perturbateurs au niveau des groupes a pu venir affecter la disponibilité des enfants à recevoir l'intervention. Ainsi, une plus grande capacité de gestion des comportements ou le contrôle d'autres composantes telles que l'espace et le temps auraient pu venir aider à la diminution des comportements perturbateurs. Une planification plus approfondie des composantes de Gendreau aurait alors probablement permis de contrôler des composantes posant un défi à l'animation. Ainsi, les retours prévus lors des activités de réinvestissement du deuxième volet auraient probablement été possibles. Comme ces retours n'ont que rarement eu lieu et qu'ils permettaient de favoriser la généralisation des acquis, les enfants n'ont

probablement pas intégré la matière à un niveau souhaité, ce qui a, par ricochet, nuit à l'atteinte des objectifs.

Les animations des deux premiers volets au sein du groupe d'Evan étaient plus difficiles puisqu'elles étaient peut-être moins adaptées au développement des enfants. En effet, tous les enfants étaient âgés d'à peine trois ans. Ainsi, plusieurs facteurs au niveau des sphères développementales peuvent avoir interféré avec la capacité à recevoir l'intervention telle que le jeu symbolique et le développement du langage. On comprend que dans le groupe de Louis, âgés d'environ trois ans et demi, ces deux sphères du développement sont plus développées.

Ensuite, il est important de faire un retour sur les activités de transfert de la généralisation mis à la disposition des éducatrices dans le premier volet. En effet, rappelons que de petites activités étaient disponibles dans le guide d'animation du programme *Brindami* et que les éducatrices étaient invitées à les animer tout au long du programme, dans le cadre du premier volet (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Par contre, peu d'activités de transfert de la généralisation ont été animées. On comprend alors que l'intensité de l'intervention en a été affectée.

D'un autre côté, l'animation du troisième volet a certainement été positive dans ce programme pour l'atteinte des objectifs. En effet, les interventions incluses dans les plans d'intervention individualisés sont basées sur des travaux théoriques solides, comme il a été vu dans la section sur la description du programme. De plus, les résultats de la mise en œuvre nous indiquent que les enfants ont été exposés en moyenne souvent aux renforcements positifs de leur éducatrice. Des outils tels que les boîtes de jeux de transition ont aussi été mis en place afin d'agir sur les comportements perturbateurs et selon nos observations, ils se sont avérés positifs pour la gestion des comportements.

De plus, les stratégies de transfert de la généralisation avec les parents viennent probablement influencer les résultats. D'un côté, les parents de Louis étaient proactifs dans la communication avec l'étudiante. Ils disaient mettre en place les mêmes interventions faites au CPE à la maison. De plus, l'étudiante est même allée au domicile de la famille pour faire une évaluation plus approfondie des capacités adaptatives de Louis afin d'offrir un plan d'intervention adapté pour la maison. Il s'agit aussi d'un débordement à l'intervention. D'un autre côté, l'étudiante a communiqué plus difficilement avec les parents d'Evan. Ces derniers ont même nommé qu'ils auraient souhaité en faire plus pour leur enfant, lors de la rencontre bilan en leur présence. De plus, on doit considérer que la mère d'Evan est aussi éducatrice. Ceci peut avoir eu un impact sur la résistance qu'elle a vécue puisqu'elle peut avoir été confrontée aux jugements et questionnements de ses collègues face à la participation de son enfant

au programme. L'analyse des résultats pourra être faite en considérant que l'adoption de stratégies de transfert de la généralisation tel que le travail de collaboration entre le milieu de garde et la maison peut affecter les comportements des enfants.

Évidemment, la grande exposition et l'adhérence réalisées dans ce programme d'intervention ont nécessairement offert aux enfants des opportunités d'apprentissage au niveau des habiletés sociales et d'autocontrôle. En plus, tous les enfants des deux groupes participants aux deux volets ont bénéficié des activités de réinvestissement et ont certainement faits des apprentissages eux aussi. Finalement, il est pertinent de mentionner que l'ensemble des thématiques vues dans le cadre de l'intervention est directement lié aux objectifs proximaux du programme que sont les habiletés sociales et d'autocontrôle. Chaque objectif spécifique faisait l'objet d'au moins un atelier afin de permettre aux enfants de faire des apprentissages à ces niveaux.

Évaluation des effets

Stratégie d'analyse employée. Comme le protocole utilisé est de type ABA, il est pertinent de débiter la présentation des résultats par les mesures répétées, c'est-à-dire les données obtenues dans le questionnaire maison sur la fréquence des comportements pour tenter d'en dégager une évolution sur le plan des habiletés sociales, des habiletés d'autocontrôle ainsi que sur les manifestations des comportements extériorisés tels que l'opposition et la provocation. C'est donc dire que l'ensemble des objectifs spécifiques énoncés dans ce programme font l'objet de la première partie de l'analyse des résultats. Pour ce faire, il est important de mentionner que pour l'ensemble des figures portant sur les mesures répétées, il s'agit d'une moyenne de l'ensemble des questionnaires remplis au cours d'une semaine. Dans le cas des deux enfants, Evan et Louis, au maximum quatre grilles étaient remplies par semaine puisqu'ils étaient tous les deux absents une journée chaque semaine du programme. Rappelons aussi que les temps 1 et 2 constituent le niveau de base et que les temps 12 et 13 représentent la période post-intervention. Afin de bien interpréter l'ensemble de ces figures, rappelons que Louis était absent pour cause de voyage aux temps 4 et 5 et que les données pour la période post-intervention sont manquantes.

Ensuite, les mesures obtenues en pré-test et en post-test des deux échelles globales sélectionnées dans le *Profil socio-affectif* sont analysées afin de permettre une comparaison entre les résultats obtenus avant et après l'intervention. Ainsi, les trois objectifs généraux, soit l'augmentation des habiletés sociales, l'augmentation des habiletés d'autocontrôle ainsi que la diminution des comportements perturbateurs, sont documentés à travers ces deux échelles. Les scores obtenus sur les trois sous-

échelles extraites de ces deux échelles globales rassemblées sont aussi analysés afin de pousser l'analyse un peu plus loin. Il est important de mentionner, pour mieux apprécier les résultats de cet outil fait par Dumas et al., 1997), que les scores T se situant entre 38 et 62 sont considérés dans la zone normative de l'instrument. Au-delà de cette zone, les enfants se démarquent significativement des autres enfants de leur âge (Dumas et al., 1997).

Résultats obtenus.

Questionnaire maison sur la fréquence des comportements. Rappelons que chaque énoncé du questionnaire correspond à chacun des objectifs spécifiques du programme qui ont été mesurés d'une manière répétée. De plus, chaque énoncé est mesuré à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 0- presque jamais à 3- presque toujours (voir annexe VI).

Pour présenter les résultats, nous débuterons avec les construits spécifiques ciblés pour l'apprentissage des habiletés sociales qui sont l'utilisation des demandes verbales, du partage ainsi que de la négociation lorsqu'un conflit survient. Ensuite, nous présenterons les construits spécifiques au niveau des habiletés d'autocontrôle, soit la capacité d'attendre son tour et de se calmer. Nous terminerons avec les mesures obtenues au niveau des deux objectifs spécifiques portant sur les comportements extériorisés tels que les manifestations d'opposition et de provocation.

Mesures répétées sur les habiletés sociales. Dans cette section, les figures correspondantes à l'utilisation des demandes verbales, à l'habileté de partager et à l'habileté de négocier sont présentées. Dans le questionnaire sur la fréquence des comportements, deux items permettaient de mesurer le construit des demandes verbales : les demandes verbales aux pairs pour jouer ou pour obtenir un objet et les demandes verbales destinées aux adultes pour obtenir de l'aide (voir annexe VI). La figure 2 présente les demandes verbales envers les pairs pour jouer ou pour obtenir un objet. Dans l'ensemble, on remarque une légère augmentation de la fréquence des comportements pour les deux enfants. On peut voir qu'en moyenne Evan utilise entre *presque jamais* et *rarement* (près de 0.5) les demandes verbales avant l'intervention pour se positionner en moyenne entre *rarement* et *souvent* (1.25) après l'intervention. Concernant Louis, on remarque qu'au niveau de base, il utilise en moyenne *rarement* (1) la demande verbale et à la fin de l'intervention, il l'utilise en moyenne *souvent* (2).

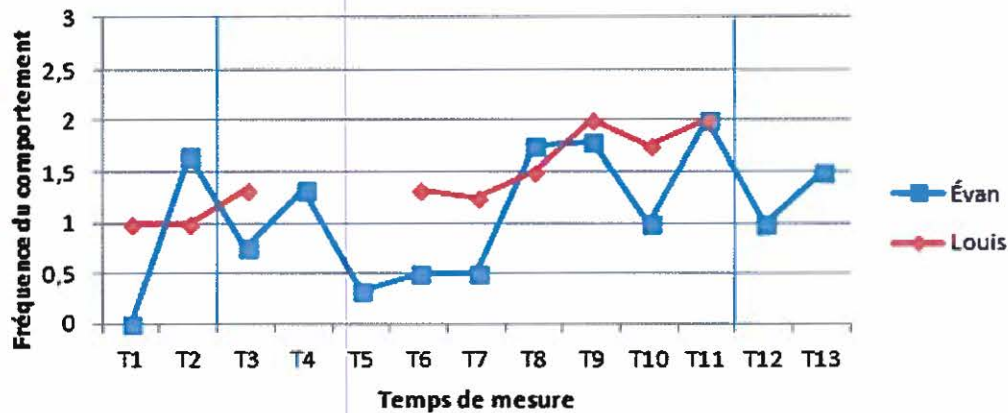


Figure 2 Scores moyens des deux enfants sur l'initiation d'un contact avec un pair à l'aide d'une demande verbale pour jouer ou pour obtenir un objet.

En ce qui concerne la figure 3 qui présente les demandes d'aide aux adultes, on ne remarque aucun changement de fréquence de comportement chez les deux enfants. Dans la période d'intervention, Évan démontre une certaine stabilité moyenne qui se situe entre 1.5 et 2, ce qui se rapproche de la fréquence *souvent*. On remarque que Louis utilise en moyenne entre *rarement* et *souvent* (1.5) la demande d'aide lors du niveau de base et que cette fréquence est assez stable tout au long de l'intervention. Au cours des trois dernières semaines d'intervention, on voit que cette fréquence se dirige vers le score 2 qui signifie *souvent*. Par contre, comme les données de la période post-intervention sont manquantes, on ne peut affirmer qu'un maintien des acquis est fait. Malgré cette absence de changement, on peut toutefois souligner que les enfants demandaient déjà en moyenne souvent de l'aide à leur éducatrice, ce qui indique que tous les deux n'avaient pas de difficulté à ce niveau.

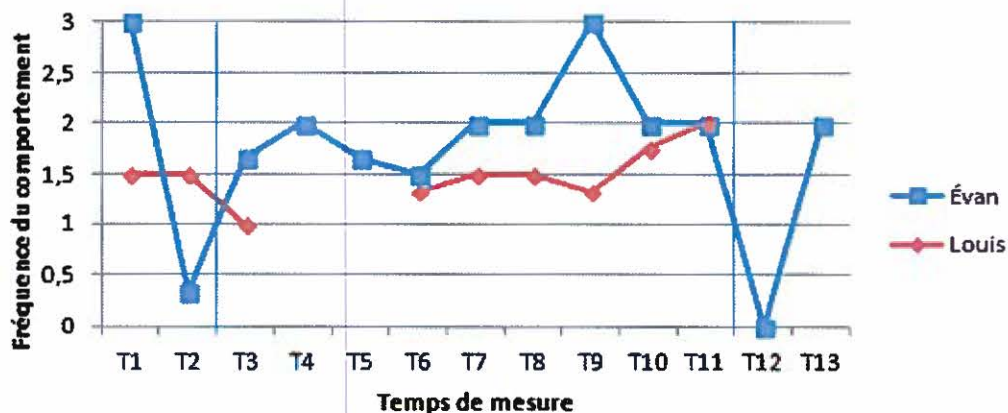


Figure 3 Scores moyens des deux enfants sur l'initiation d'un contact avec un adulte à l'aide d'une demande verbale pour obtenir de l'aide.

La figure 4 présente les données obtenues pour l'habileté de partage des deux enfants envers leurs pairs. En général, on remarque une légère augmentation de la fréquence des comportements pendant l'intervention. On peut voir qu'Evan partage en moyenne entre *rarement* et *presque jamais* (0.83) lors du niveau de base pour se situer en moyenne entre *rarement* et *souvent* (1.38) lors de la période post-intervention. Durant l'intervention, on remarque une courbe croissante à partir du milieu de l'intervention (T7 : 0.5) jusqu'à la fin de l'intervention (T11 : 2.5), mais qui ne se maintient pas lors de la période post-intervention, tout en gardant une fréquence plus élevée qu'au niveau de base. Rappelons que la thématique du partage a été vue au T11 et les habiletés d'autocontrôle ont été vues à partir du T7. Une croissance de l'acquis a aussi été observée chez Louis alors qu'on observe qu'il partage entre *rarement* et *souvent* (1.25) lors du niveau de base et qu'il maintient la fréquence *souvent* (2) pendant les trois dernières semaines d'intervention.

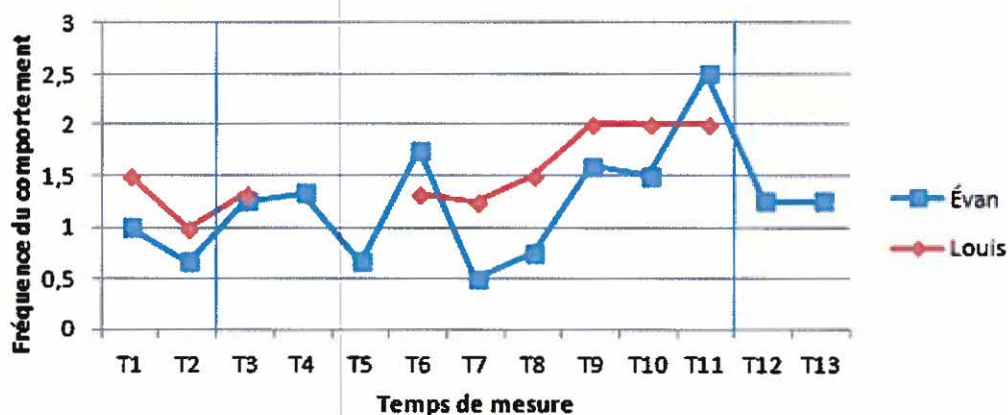


Figure 4 Scores moyens des deux enfants sur l'habileté de partager avec leurs pairs.

Au niveau des habiletés à négocier lorsqu'un conflit survient, deux items permettaient d'évaluer cet objectif. En effet, dans un premier temps, les éducatrices devaient évaluer la fréquence de conflits que les enfants ciblés vivaient au cours de la journée ainsi que la fréquence à laquelle ils réagissaient fortement en adoptant des comportements agressifs. La figure 5 démontre les scores moyens des conflits vécus par les deux enfants ciblés et la figure 6 présente les scores moyens obtenus pour la fréquence des réactions agressives réactives à ces conflits. Il est impossible d'affirmer qu'il y a amélioration puisqu'il y a trop de variation dans les données. Par contre, on peut remarquer qu'en général, les conflits avec les pairs sont réguliers chez les deux enfants. En effet, on remarque qu'au début de l'intervention, les conflits entre Evan et ses pairs ont vu une diminution allant d'entre *souvent* et *presque toujours* (2.25) vers près de la fréquence *rarement* (0.75) pour ensuite remonter vers la fréquence *souvent* (2) vers la fin de l'intervention. Pour ce qui est de Louis, il démontre une certaine

stabilité tout au long de l'intervention qui, en moyenne, se situe près de la fréquence *souvent* (1.79). Au niveau des réponses agressives, les deux enfants démontrent beaucoup de variation, ce qui empêche de soulever des conclusions.

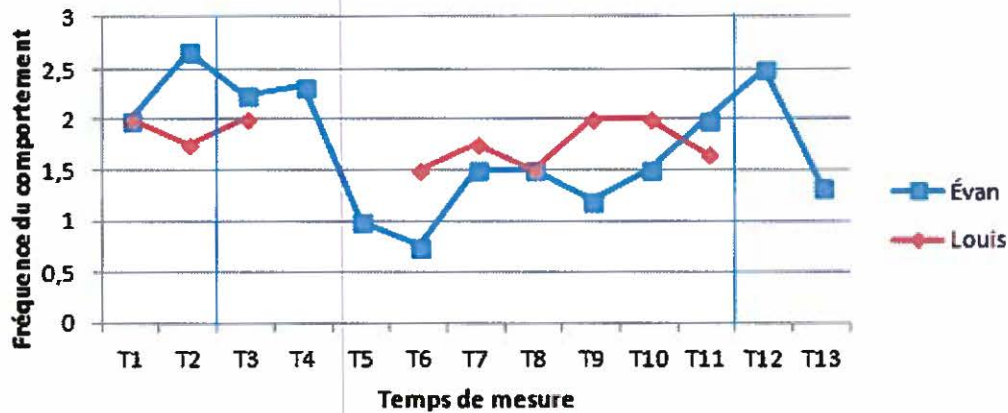


Figure 5 Scores moyens de la fréquence des conflits entre les deux enfants et leurs pairs.

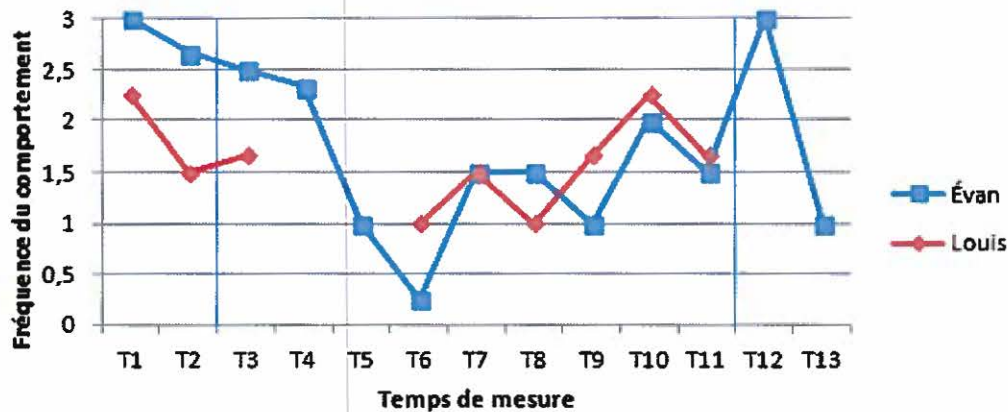


Figure 6 Scores moyens de la fréquence des réactions agressives des deux enfants aux conflits.

Mesures répétées sur les habiletés d'autocontrôle. Deux construits sont ici présentés : la capacité d'attendre son tour et la capacité de se calmer par soi-même ou lorsque demandé par l'adulte. La figure 7 présente les scores moyens chez les deux enfants pour ce qui est de leur capacité à attendre leur tour. En général, aucun grand changement n'est observable chez les deux enfants au cours de l'intervention. En effet, on remarque que les deux enfants sont en moyenne près du score 2, ce qui indique qu'ils attendent en moyenne *souvent* leur tour, une habileté qui ne semble pas être une difficulté pour eux. On remarque qu'Évan présente de grandes variations lors des périodes hors de l'intervention. Par contre, il démontre une certaine stabilité entre T3 et T9 inclusivement se situant en moyenne près de la fréquence *souvent* (1.8). Concernant Louis, sa capacité à attendre son tour se situe

entre 1.5 et 2 au niveau de base pour ensuite terminer sa course avec trois semaines de stabilité sur la fréquence *souvent* (2).

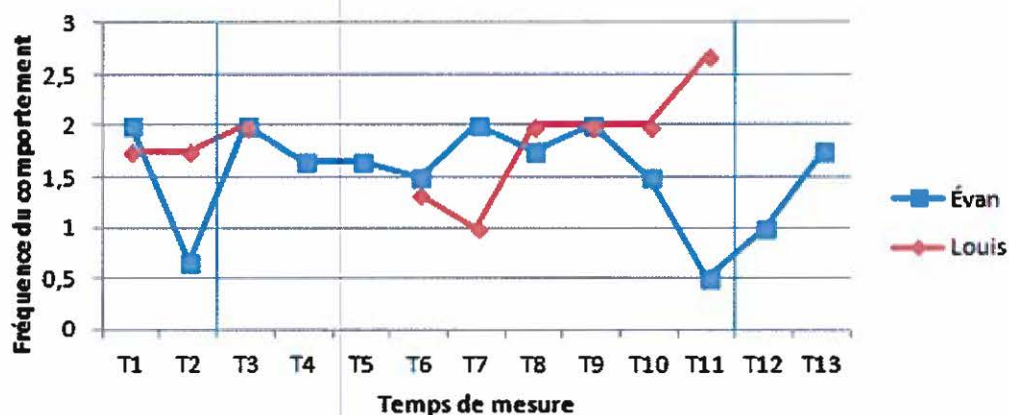


Figure 7 Scores moyens des deux enfants au niveau de la capacité à attendre leur tour.

Pour arriver à évaluer la capacité des enfants à se calmer à la demande d'un adulte, les éducatrices devaient dans un premier temps évaluer le degré d'excitation des enfants ciblés par le programme pour ensuite évaluer à quelle fréquence ils arrivaient à se calmer par eux-mêmes et lorsqu'un adulte leur demandait. En général, aucun changement n'est perceptible au niveau de cette habileté. En effet, on remarque dans la figure 8 que les deux enfants vivent en moyenne entre *souvent* (2) et *presque toujours* (3) de l'excitation, et ce, tout au long de l'intervention. La figure 9 nous permet de constater que les deux enfants ne démontrent aucun acquis significatif à ce niveau pour ce qui est de leur capacité à se calmer et que malgré leur haut niveau d'excitation, ils arrivent en moyenne à se calmer à la demande d'un adulte ou par eux-mêmes entre *rarement* (1) et *souvent* (2).

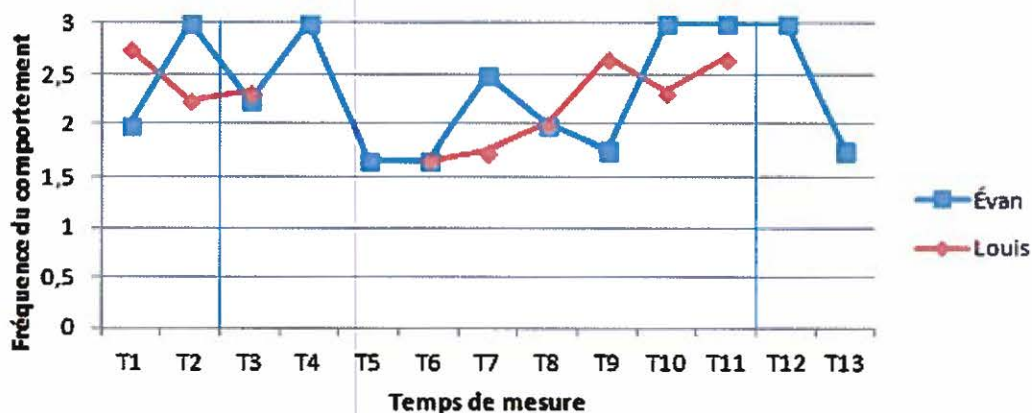


Figure 8 Scores moyens du degré d'excitation vécu par les deux enfants.

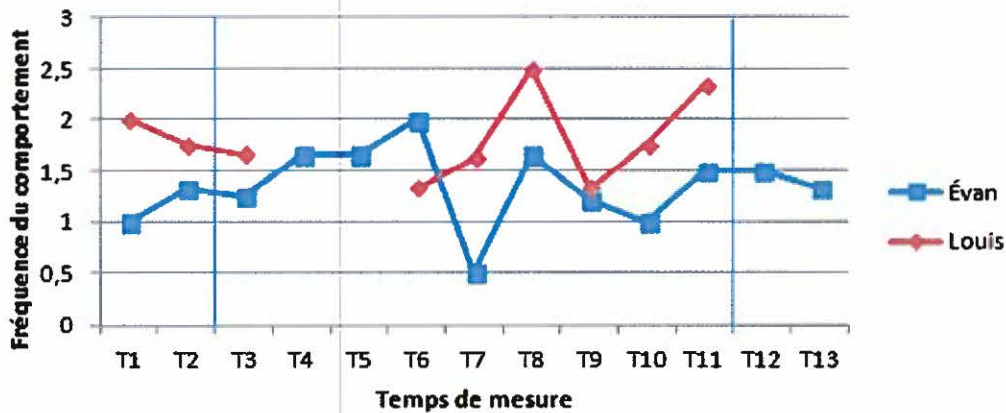


Figure 9 Scores moyens des deux enfants au niveau de leur capacité à se calmer par eux-mêmes ou à la demande d'un adulte.

Mesures répétées sur les comportements extériorisés. Terminons avec les données concernant les comportements extériorisés tels que l'opposition et la provocation. La figure 10 représente les scores moyens pour les manifestations d'opposition des deux enfants. En général, aucun changement ne peut être observé. On peut remarquer que malgré la grande variation, les deux enfants démontrent une certaine stabilité dans leur comportement d'opposition entre avant et après l'intervention. Par contre, mentionnons que certains scores hebdomadaires des deux enfants se rapprochent de la fréquence *souvent* (2), ce qui signifie que, lors de certaines journées, Evan et Louis se sont souvent opposés à l'adulte.

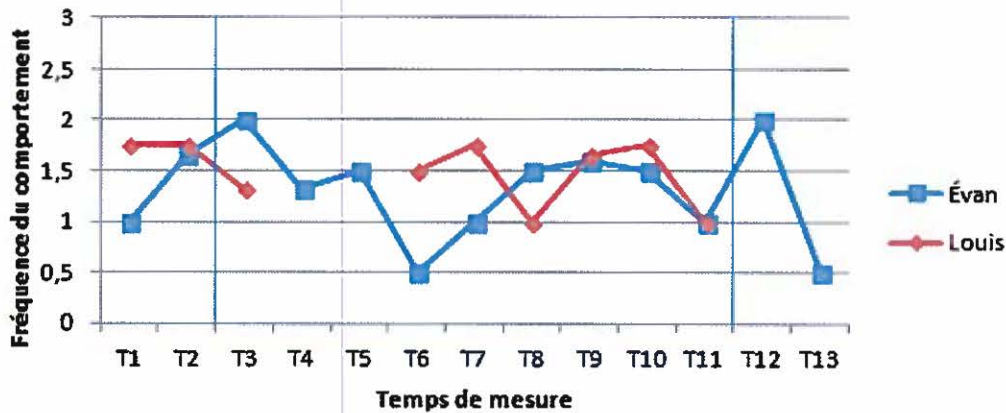


Figure 10 Scores moyens de la fréquence des comportements d'opposition des deux enfants envers l'adulte.

Pour les comportements de provocation dans la figure 11, on doit aussi conclure à une absence de changement. En effet, Louis démontre une certaine stabilité se situant en moyenne entre *rarement* et *souvent* (1.47) pendant l'intervention. Evan quant à lui, voit ses comportements de provocation diminuer et se stabiliser du début jusqu'au milieu de l'intervention, sans toutefois maintenir cette

diminution. Mentionnons que, tout comme les comportements d'opposition, les comportements de provocation se situent parfois près du score *souvent* (2), ce qui indique que les deux enfants ont pu provoquer leurs pairs régulièrement pendant certaines journées.

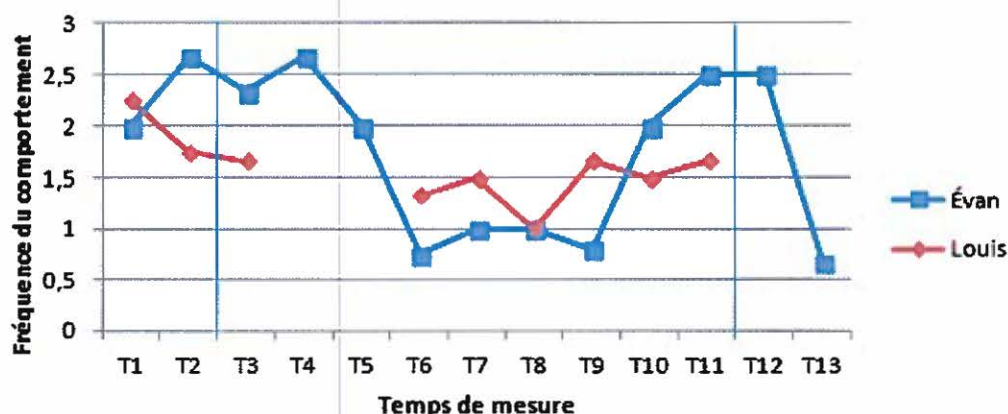


Figure 11 Scores moyens de la fréquence des comportements de provocation des deux enfants envers les pairs.

Le Profil socio affectif. Les deux échelles retenues de cet instrument englobent les trois objectifs généraux qui sont l'augmentation des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle ainsi que la diminution des comportements extériorisés. Nous débuterons avec les résultats obtenus sur l'échelle des compétences sociales, puis présenterons les scores obtenus sur l'échelle des comportements perturbateurs. Finalement, les scores obtenus sur les trois sous-échelles termineront cette section.

Échelle globale des compétences sociales. Cette échelle rassemble les deux construits correspondants, soit les habiletés sociales et d'autocontrôle. Globalement, les deux enfants ont vu leur score T augmenter. Avant l'intervention, Evan se situe dans la zone cliniquement préoccupante avec un score T de 37. Par contre, à la fin de l'intervention, il obtient un score T de 44, ce qui le situe dans la zone normative. Quant à lui, Louis obtient un score T de 41 ce qui le positionne près de la limite inférieure de la zone normative de l'instrument de mesure. À la fin de l'intervention, il se situe toujours dans la zone normative avec un score T de 44.

Échelle globale des comportements extériorisés. Chez les deux enfants, aucun changement n'est notable sur cette échelle. Avant l'intervention, Evan obtient un score T de 43 le situant dans la zone normative de l'instrument et termine avec un score T de 41, ce qui indique qu'il se situe toujours dans la même zone. Avant l'intervention, Louis obtient un score T de 38 ce qui le positionne à la limite inférieure de la zone normative de l'instrument et termine avec un score T de 41 lui aussi, le situant dans la zone normative, sans toutefois qu'il s'agisse d'une amélioration considérable.

Les trois sous-échelles retenues. Considérant les scores peu concluants au niveau des deux échelles précédentes, l'analyse est poussée plus loin en ressortant les trois sous-échelles extraites de ces deux échelles globales. Nous débuterons par présenter les scores obtenus aux deux sous-échelles correspondantes à l'interaction avec les pairs (agressif-contrôlé et égoïste-prosocial) et terminerons avec la sous-échelle correspondant à l'interaction avec les adultes (résistant-coopératif).

En général, au niveau de la sous-échelle agressif-contrôlé, aucun changement n'est observé chez les deux enfants lorsqu'on compare les résultats avant et après l'intervention. En effet, Evan obtient un score T de 42 avant l'intervention et un score T de 40 à la suite de l'intervention. Louis, quant à lui, obtient un score T de 40 avant l'intervention pour terminer avec un score T de 41 à la fin de l'intervention. Tout comme Evan, il se maintient près de la limite inférieure de la zone normative de l'instrument.

Des résultats similaires sont observés au niveau de la sous-échelle égoïste-prosocial. En effet, aucun changement n'est aussi observé chez les deux enfants. Evan obtient un score T de 42 avant l'intervention et un score T de 39 après l'intervention. Louis obtient un score T de 38 avant l'intervention et termine avec un score T de 42. Dans les deux cas, les résultats nous indiquent que les deux enfants n'ont pas fait d'amélioration au niveau de leurs comportements sociaux envers leurs pairs et se situent toujours près de la limite inférieure dans la zone normative.

Finalement, au niveau de la sous-échelle résistant-coopératif qui correspond aux interactions avec les adultes, des améliorations ont été observées chez les deux enfants. En effet, avant l'intervention, Evan et Louis se situent dans la zone cliniquement préoccupante avec des scores T respectifs de 31 et 33. À la fin de l'intervention, ils obtiennent tous les deux un score T de 42. Ceci indique non seulement qu'ils sont maintenant dans la zone normative du *Profil socio-affectif*, mais que leur score a évolué d'un écart-type allant de deux écart-types sous la norme à un écart-type sous la norme dans la distribution normale.

Perception d'efficacité. À la fin de l'intervention, deux items ont permis de mesurer la perception des éducatrices concernant l'efficacité du programme. À ce niveau l'éducatrice d'Evan a remarqué moins d'améliorations chez les enfants de son groupe, incluant Evan, que l'éducatrice de Louis. En effet, sur une échelle allant de 0-aucune amélioration à 5-beaucoup d'amélioration, l'éducatrice d'Evan a offert un score de 2 et l'éducatrice de Louis a offert un score de 4. Au niveau de la perception d'amélioration chez les autres enfants de leur groupe, les deux éducatrices ont respectivement offert des scores de 3 et 4. Par ailleurs, les parents d'Evan et Louis ont faits les mêmes

observations. Les parents d'Evan ont avoué avoir été très proactifs au début du programme en mettant en place une discipline plus encadrante, mais ils ont moins réinvesti à la maison à partir de la moitié de l'intervention, ce qui explique, selon eux, une absence de changement. En ce qui concerne les parents de Louis, ils ont nommé avoir mis en place à la maison les mêmes interventions faites au Centre de la petite enfance tout au long du programme, ce qui explique, selon eux, l'amélioration perçue.

Discussion

Jugement sur l'atteinte des objectifs

Le programme d'intervention visait la diminution des manifestations d'opposition et de provocation par l'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle chez les enfants âgés de trois ans, dans un Centre de la petite enfance. Le programme était caractérisé par trois grands volets. Le premier volet consistait à l'animation par les éducatrices d'ateliers hebdomadaires du programme *Brindami*, déjà implanté dans le milieu. Le deuxième volet consistait en des ateliers hebdomadaires de réinvestissement animés par l'étudiante. Ces activités portaient sur les mêmes thématiques vues dans le premier volet. Elles étaient aussi planifiées dans le but de favoriser des opportunités d'apprentissage aux enfants sur les habiletés sociales et d'autocontrôle. Le dernier volet, étant ciblé, constituait à soutenir les éducatrices dans la mise en place d'un plan d'intervention individualisé auprès des enfants ciblés par l'intervention. Les moyens intégrés au plan d'intervention étaient le renforcement positif verbal et une séquence précise pour la gestion des comportements. De plus, des rencontres de soutien entre les éducatrices et l'étudiante avaient lieu aux deux semaines afin de maintenir la collaboration et de maximiser l'exposition des enfants ciblés à leur plan d'intervention individualisé.

Les principaux objectifs de cette intervention étaient, dans un premier temps, proximaux et ciblaient les habiletés sociales et d'autocontrôle. Les construits spécifiques évalués pour juger de l'atteinte de ces deux objectifs proximaux ont été l'utilisation des demandes verbales, le partage, la négociation, la capacité d'attendre son tour et à se calmer. Pour certains construits, les changements étaient remarquables chez les deux enfants, par exemple au niveau des demandes verbales ainsi qu'au niveau des habiletés de partage. Par contre, pour les autres construits, on ne pouvait conclure d'une amélioration tout simplement parce qu'il n'y en avait pas ou parce que le maintien des acquis était inexistant. C'est le cas des demandes d'aide à l'adulte, des habiletés à se calmer, à attendre son tour ainsi que pour les habiletés de gestion de conflits par la négociation. Mentionnons que pour les construits liés aux demandes d'aide à l'adulte et à la capacité d'attendre son tour, les enfants ne présentaient pas de difficultés particulières avant l'intervention. Par contre, l'intervention n'a pas permis d'avoir des effets notables sur la fréquence des conflits et sur la capacité à se calmer. En effet, les conflits ont toujours été présents et réguliers entre les enfants ciblés et leurs pairs. De plus, considérant que les enfants étaient entre souvent et presque toujours excités, ils n'ont été capables, certaines journées, à se calmer que rarement par eux-mêmes ou même lorsqu'un adulte leur demandait. Malgré ces résultats en mesures répétées, les deux garçons ont vu leur score T augmenter au niveau des

compétences sociales au *Profil socio-affectif*. Finalement, avec ces résultats mitigés, on ne peut dire que les objectifs proximaux ont été atteints.

L'objectif distal visait la diminution des comportements extériorisés tels que l'opposition et la provocation. Ainsi, avec les résultats des objectifs proximaux, on ne peut dire aussi que l'objectif distal sera atteint. Sur les deux niveaux, les mesures répétées et les mesures obtenues en pré-test et post-test n'ont démontré aucun changement notable. Mentionnons aussi que les deux garçons se situent aux limites inférieures de la zone normative du *Profil socio-affectif* et que ces résultats convergent avec les mesures obtenues de façon répétée. En effet, les deux enfants peuvent démontrer des comportements fréquents d'opposition et de provocation à certains moments de leur vie. De plus, un lien est possible entre ces manifestations et les conflits présents avec les pairs. Finalement, ce n'est que sur une des trois sous-échelles (résistant-coopératif) que les deux enfants ont vu leur score T augmenter, les sortant de la zone cliniquement préoccupante. Des explications sont possibles et présentées dans la prochaine section.

Liens entre les résultats et le processus d'évaluation

Puisque les résultats sont parfois mitigés ou même parfois contradictoires, une analyse du processus d'évaluation, plus particulièrement des instruments de mesure utilisés au cours de l'intervention, est faite afin de faire la lumière sur ces résultats. En effet, les résultats obtenus sur l'échelle globale des compétences sociales du *Profil socio-affectif* démontrent une légère amélioration chez les deux enfants, mais la majorité des items mesurés quotidiennement dans le questionnaire maison sur la fréquence des comportements ne démontrent aucun changement. Il n'y a que sur les construits spécifiques de l'utilisation des demandes verbales pour jouer ou obtenir un jouet et de la capacité à partager avec les autres que nous avons pu observer de légères améliorations. Sur ce point, il est pertinent d'analyser plus spécifiquement les items correspondants à cette échelle globale où les enfants ont fait le plus d'amélioration. On remarque que ces items correspondent aux construits où nous avons observé des améliorations dans le questionnaire maison, mais aussi sur certains items non mesurés de ce même instrument. Ces items non mesurés correspondent majoritairement à offrir son aide aux autres, que ce soit d'aider à ramasser un objet échappé par un pair, d'aider l'éducatrice dans des tâches quotidiennes ou au niveau de comportements prosociaux généraux tels que faire attention aux plus jeunes, prendre soin des jouets et de demander la permission lorsque nécessaire. Ainsi, le questionnaire maison rempli quotidiennement ne permettait pas d'évaluer ces construits.

La même situation s'est présentée au niveau de la sous-échelle *résistant-coopératif*. En effet, les résultats entre les données obtenues sur les manifestations d'opposition des enfants ciblés par l'intervention et leurs résultats sur la sous-échelle *résistant-coopératif* peuvent sembler contradictoires. Après avoir analysé les items du *Profil socio-affectif* correspondants à cette sous-échelle, nous avons compris en quoi les résultats divergent de ceux obtenus quotidiennement. Le questionnaire maison n'a pas permis d'évaluer ces éléments qui mettent l'enfant en relation avec leur éducatrice, au-delà des demandes d'aide et des manifestations d'opposition. En effet, les deux enfants ont fait des changements notables qui ne sont pas de l'ordre de l'opposition, par exemple au niveau des items tels qu'accomplir des tâches pour aider leur éducatrice, de démontrer de l'intérêt pour elle et d'accepter qu'elle s'intègre à son jeu.

Le questionnaire maison sur la fréquence des comportements était par contre directement lié aux objectifs spécifiques du programme et chacun d'eux correspondait à au moins un atelier vu dans les deux premiers volets de l'intervention. Cela nous permet de comprendre que l'apprentissage des habiletés sociales et d'autocontrôle peut agir sur d'autres habiletés qui vont au-delà de la théorie présentée aux enfants.

Il est important de mentionner aussi que la technique de collecte de données recueillies quotidiennement est un point fort à l'évaluation du programme. En effet, il nous est permis d'observer une évolution précise des comportements à travers le temps. Par contre, il aurait probablement été plus bénéfique pour l'analyse de données d'éviter de faire les moyennes hebdomadaires des données obtenues quotidiennement. Nous aurions pu mieux apprécier les résultats. D'un autre côté, ce questionnaire n'avait aucune valeur psychométrique et nous n'avions qu'une source d'évaluation : les éducatrices des enfants ciblés par l'intervention. En plus, lorsqu'il y avait des remplacements, les éducatrices mentionnaient à leur remplaçante de remplir le questionnaire à la fin de la journée, mais ces dernières n'indiquaient pas leur nom. Ainsi, certaines données répétées n'ont pas été remplies par la même personne, ce qui peut aussi biaiser les résultats réels de l'intervention.

De plus, la cueillette de données est une grande limite de l'intervention. En effet, comme le T1 était à la mi-septembre 2015, les éducatrices n'avaient peut-être pas fait des observations fiables puisque les enfants venaient d'intégrer leur groupe, en raison du changement récent des groupes. Ainsi, l'intensité et la fréquence de leurs comportements perturbateurs n'avaient peut-être pas encore été observées d'une façon optimale. Cette transition pourrait démontrer le fait que leur relation de confiance avec les enfants était encore en construction, ce qui peut aussi expliquer les changements démontrés sur la sous-échelle *résistant-coopératif*.

Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

Le programme et son contenu. L'intensité des ateliers du premier volet avait été jugée par les deux éducatrices participantes comme n'étant pas adaptée à la réalité des groupes ainsi qu'au niveau de développement des enfants. Puisque chaque thématique était différente chaque semaine, les enfants ne pouvaient pas acquérir de façon approfondie les connaissances liées aux habiletés sociales et d'autocontrôle. De plus, les éducatrices disent avoir remarqué un certain manque d'intérêt par les enfants lorsque la marionnette était animée toutes les semaines. Toutefois, il est rapporté dans les données des journaux de bord que les enfants ont toujours été très attentifs à l'animation de *Brindami* et ce, tout au long du programme. On peut donc penser qu'il ne s'agissait plus d'une occasion spéciale pour les enfants, ce que les éducatrices souhaitaient engendrer. Le fait de changer de thématique chaque semaine a ainsi influencé le maintien des acquis des enfants sur le plan des habiletés sociales et d'autocontrôle. Aussi, les éducatrices n'ont que très rarement animé les activités de transfert de la généralisation proposées dans le guide d'animation du programme *Brindami* (Centre de psychoéducation du Québec, 2011). Ceci pourrait être attribué au manque de temps. Nous comprenons que l'animation d'un atelier par semaine, en plus de thématiques éducatives extérieures au programme (ex : fêtes de Noël, de l'Halloween, les saisons, etc.) entraînait parfois la saturation des horaires des éducatrices. Toutefois, il est important de nommer que le contenu du premier volet répondait concrètement aux objectifs du programme d'intervention.

En ce qui concerne le deuxième volet, il est important de mentionner que les activités ont permis aux enfants de faire des apprentissages. Leur planification était faite dans le but de provoquer des déséquilibres, ce qui faisait en sorte que les enfants devaient mettre en pratique l'habileté sociale ou d'autocontrôle souhaitée. Le contenu de ces ateliers, tout en étant directement lié aux ateliers du premier volet, répondait aussi directement aux objectifs du programme. De plus, nous croyons qu'une activité de réinvestissement par semaine est suffisante si le premier volet est animé d'une façon optimale, incluant les activités de transfert de la généralisation proposées dans le guide d'animation du programme *Brindami*, ce qui n'a pas été le cas dans le présent programme.

Quant à lui, le troisième volet a permis de mettre en place des interventions ciblées auprès des enfants sélectionnés pour l'intervention. Son but était aussi de moduler les pratiques des éducatrices afin de les sensibiliser aux bénéfices des renforcements positifs fréquents pour l'apprentissage des enfants. Aussi, nous voulions offrir aux éducatrices la possibilité de mettre réellement en pratique des techniques d'intervention apprises lors d'une formation offerte par Sylvie Bourcier en début

d'intervention (Bourcier, 2015). Au final, nous croyons que ce volet pourrait être approfondi et maintenu puisqu'il a été apprécié par les éducatrices. Le contenu des rencontres était libre aux éducatrices afin de discuter de situations où elles désiraient obtenir du soutien, ce qui est, selon nous, bénéfique à la relation d'aide et de collaboration. Il s'agissait d'un moment d'échange pour les éducatrices, qui leur permettait de s'ouvrir et d'échanger sur leurs défis rencontrés. De plus, de petits trucs ou des outils concrets pouvaient être facilement mis en place avec l'aide de l'étudiante.

Les caractéristiques des sujets. Cette section nous permet d'effectuer une réflexion sur les caractéristiques particulières des deux participants à l'intervention : Evan et Louis. Bien que ces deux enfants aient obtenu des résultats similaires aux instruments de mesure, ils sont tous les deux totalement différents et uniques. En effet, le jeune âge d'Evan et ses camarades de groupe peut avoir limité leur réceptivité face au contenu transmis pendant l'intervention. Nous soupçonnons qu'en raison de leur jeune âge, certains enfants pouvaient présenter des difficultés de compréhension des consignes des activités lors des ateliers. À ce sujet, il est intéressant de noter que tout en respectant son objectif souhaité, l'étudiante a adapté le niveau de difficulté de ses activités de réinvestissement en fonction de l'âge des enfants dans le groupe d'Evan. Notons aussi qu'Evan est également dans une période critique du développement du langage. À l'âge de trois ans, il est dans une phase où les phrases s'allongent, passant de deux mots à trois mots par phrase. L'enfant est aussi plus facilement compréhensible (Équipe Naître et grandir, 2013). Nous devons donc prendre en considération cette caractéristique lors de l'explication sur l'atteinte ou non des objectifs. Sur ce plan, on ne peut conclure que l'intervention est exclusivement responsable des améliorations faites au niveau des demandes verbales.

En ce qui concerne Louis, nous devons souligner que suite à l'évaluation psychologique, un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme a été posé en mars 2015. Pour cette raison, nous pouvons penser que plusieurs interventions du plan d'intervention individualisé n'étaient peut-être pas optimisées à ses besoins particuliers. Par contre, une évaluation psychoéducative sur les capacités adaptatives de Louis, effectuée par l'étudiante, a facilité sa compréhension de son fonctionnement pour planifier les activités de réinvestissement du deuxième volet.

En ajout à ces affirmations, on peut aussi se questionner sur le programme *Brindami* qui reste le même qu'on l'anime pour des enfants de deux ans et demi ou pour des enfants de trois ans et demi. Le contenu n'est alors probablement pas reçu de la même façon, considérant l'étendue de l'âge ciblée.

Concernant le contenu reçu. Comme mentionné, la composante *Sujets* des ateliers des deux premiers volets peuvent avoir influencé le déroulement des activités. Les caractéristiques des enfants ne

sont pas l'unique composante permettant l'explication des comportements perturbateurs lors des ateliers. Ces comportements peuvent potentiellement être expliqués par d'autres composantes telles que la gestion des comportements perturbateurs, les moyens de mise en relation, l'espace et le temps. Nous devons par contre reconnaître que le fait qu'il y ait eu beaucoup de comportements perturbateurs au sein des deux groupes tout au long de l'intervention des deux premiers volets a certainement diminué les opportunités d'apprentissage des enfants. Le contenu reçu étant limité, l'apprentissage l'est aussi.

Au niveau de l'exposition. Considérant que l'étudiante et les éducatrices de chaque enfant les ont grandement exposés aux renforcements positifs, on peut comprendre qu'il s'agit d'un élément facilitateur à l'atteinte des objectifs. La séquence de gestion des comportements perturbateurs mise en place dès le milieu de l'intervention a imposé une meilleure cohérence entre les acteurs du milieu qui intervenaient auprès des enfants.

L'implication des partenaires. On doit mentionner la grande collaboration des éducatrices participantes au programme. Elles étaient motivées et intéressées par l'intervention. En effet, elles ont été présentes et impliquées dans le processus d'animation, mais aussi de l'évaluation du programme. Nous croyons que la première rencontre durant laquelle les modalités du programme ont été présentées aux éducatrices ainsi que le fait d'avoir offert un cartable à chaque éducatrice, bâti par l'étudiante, ont tous deux contribué à renforcer cette précieuse collaboration. Les éducatrices étaient considérées comme des partenaires indispensables à l'intervention et comme des agents de changement pouvant faire une différence auprès des enfants qui en avaient le plus besoin.

Les parents sont d'autres acteurs importants à souligner dans la mise en place du programme. Puisque la communication était plus difficile auprès des parents d'Evan, nous pouvons anticiper que les stratégies de transfert de la généralisation proposée dans le programme n'ont pas été optimisées, bien que ce sont des éléments considérables pour la généralisation des acquis. Il est aussi important de se questionner sur la résistance des parents, particulièrement chez la mère d'Evan. En effet, comme elle est aussi éducatrice au même CPE, nous l'avons d'abord approchée pour participer au projet puisqu'elle connaissait très bien le programme *Brindami*. Elle a donc peut-être accepté de participer par désirabilité sociale. Par contre, nous pouvons supposer qu'elle n'avait pas encore pris conscience du niveau des difficultés de son enfant. Elle a aussi peut-être été confrontée dans son rôle de parent face à ses connaissances théoriques sur le sujet, mais aussi face à ses collègues qui lui posaient des questions sur la raison de sa participation au programme, ce qui a résulté d'une grande collaboration au tout début du programme, pour ensuite être confrontée à tout ce que le programme engendrait. D'un autre côté, la communication était très fluide et présente auprès des parents de Louis. On peut voir que malgré ses

besoins particuliers, des résultats pour certains construits étaient présents. Ainsi, on peut conclure que la collaboration des parents est indispensable pour assurer le transfert de la généralisation et la cohérence entre les milieux de vie de l'enfant.

Pour conclure nous devons garder en tête que le travail de collaboration avec les parents reste un élément indispensable à obtenir lors d'une intervention en petite enfance et que même si parfois nous sommes confrontés à de la résistance, cette composante se doit d'être exploitée.

Concernant le débordement. Il y a eu du débordement chez Louis. En effet, il a obtenu un suivi en ergothérapie qui a débuté au T1 et ce, aux deux semaines. Ainsi, comme son suivi a débuté en même temps que le programme d'intervention, on ne peut conclure que les résultats sont exclusivement dus à l'intervention. Peut-être qu'un travail multidisciplinaire auprès de Louis lui a permis de faire les acquis qui sont présentés dans la section résultats. Par contre, on ne peut dire qu'il a fait des apprentissages au niveau des habiletés d'autocontrôle, ce que visaient nécessairement les interventions en ergothérapie pour sa situation.

Liens entre les résultats et le contexte théorique

L'intervention visait exclusivement les facteurs de risque individuels au niveau des habiletés sociales et d'autocontrôle. Elle est donc directement liée au contexte théorique. En effet, les enfants vivant avec des difficultés au niveau des habiletés sociales et d'autorégulation des émotions en bas âge sont à risque de développer des difficultés comportementales à l'enfance, ce qui engendre, à long terme, un risque de développer un trouble lié aux problèmes de comportement (Tremblay et al, 2008; Lacourse et al., 2006). Ainsi, Tremblay et al. (2008) insiste sur l'importance d'intervenir dès l'âge de deux ans afin d'apprendre aux enfants les habiletés sociales à adopter. Il s'agit donc d'un lien important à faire entre la présente intervention et ces travaux.

Le troisième volet de l'intervention qui incitait les éducatrices à établir des interventions positives auprès des enfants de leur groupe par les moyens ciblés au plan d'intervention est aussi un élément important dans le contexte théorique. En effet, les éducatrices agissent comme facteur modérateur au développement de manifestations comportementales extériorisées des enfants lorsqu'elles développent une relation de qualité et de confiance avec les enfants (Burchinal et al., 2010). On peut croire que le renforcement positif implanté dans l'intervention engendrait une atmosphère plus positive dans les groupes.

Le troisième volet présentait aussi des interventions ciblées dans le plan d'intervention individualisé pour gérer les comportements perturbateurs. Ces interventions étaient basées sur des références solides vues lors d'une formation offerte par Sylvie Bourcier, une intervenante de la petite enfance reconnue, destinée aux éducatrices du CPE (Bourcier, 2015). En effet, l'approche 1-2-3 intégrée aux moyens du plan d'intervention individualisé est une technique d'intervention issue des travaux de Thomas Phelan Ph. D et démontrée efficace (Bradley et al., 2003).

De plus, l'intervention ciblait directement les éléments démontrés efficaces dans les programmes recensés du contexte théorique. En effet, l'étudiante a privilégié un programme multimodal qui visait différents niveaux d'intervention (universel et ciblé). Aussi, elle a misé sur l'intensité des interventions pour faire deux ateliers sur la même thématique par semaine (les deux premiers volets de l'intervention), ce qui avait été démontré efficace dans l'évaluation du programme *I can problem solve* (Boyle et Hassett-Walker, 2008). Par contre, la durée du programme n'a pas été optimale, considérant l'évaluation de *I can problem solve*. En effet, Boyle et Hassett-Walker (2008) ont démontré qu'une durée de deux ans d'intervention est optimale pour favoriser l'apprentissage des enfants. Aussi, l'étudiante a misé sur un volet plus ciblé en offrant du soutien aux éducatrices tout en mettant en place un plan d'intervention individualisé. Ce type d'intervention a été instauré dans le programme *Fluppy* qui a démontré des améliorations considérables chez les filles d'âge scolaire (Poulin et al., 2010). L'approche écosystémique reste ici indispensable pour favoriser l'apprentissage des enfants, surtout en bas âge. En effet, la collaboration des parents et des éducatrices, mais aussi l'influence des pairs dans un groupe sont des facteurs environnementaux importants à considérer (Poulin et al., 2010). Sur ce plan, le présent programme d'intervention a agi sur l'influence des pairs, que ce soit au niveau du renforcement positif dans les groupes, auprès des pairs prosociaux, pour rejoindre les autres enfants ou simplement en mettant en relation les enfants dans une activité de réinvestissement et d'utiliser les capacités de tous afin de favoriser des apprentissages. Le programme a aussi intégré les éducatrices au processus d'intervention, mais aussi les parents en les informant et en les outillant à intervenir à la maison.

Avantages et limites de l'intervention

Avantages. Le deuxième volet permettait réellement aux enfants de mettre en pratique les habiletés sociales et d'autocontrôles souhaités. En effet, l'étudiante avait planifié les activités en fonction de provoquer des déséquilibres dynamiques aux enfants afin d'offrir des opportunités d'apprentissage. Il s'agit d'une grande force de l'intervention puisque ces activités de groupe

permettaient non seulement aux enfants participants, mais aussi à tous les enfants de leur groupe de faire des apprentissages.

De plus, le programme offrait une approche multimodale qui incitait la participation de nombreux partenaires. Les éducatrices étaient impliquées totalement dans l'intervention agissant comme des agents de renforcement importants à l'apprentissage des enfants. Les parents étaient aussi impliqués par l'entremise des courriels individualisés à leurs besoins. Au final plusieurs enfants, au-delà des enfants ciblés par l'intervention, ont bénéficié de ce programme qui était à la fois universel (volet *Brindami*) et ciblé (volet *Plan d'intervention individualisé et rencontres de soutien*). Les moyens au plan d'intervention ont pu aussi être généralisés aux autres enfants des groupes participants.

Limites. La durée du programme est une limite puisque dans les recensions des programmes, les interventions démontrées efficaces étaient celles qui avaient une durée d'au moins un an (Shure et Spivack, 1982; Boyle et Hassett-Walker, 2008; Poulin et al., 2010). Le fait d'être intervenus, pendant une courte durée a limité la possibilité pour les enfants de faire un maximum d'apprentissages.

De plus, soulignons que les éducatrices n'ont peut-être pas reçu un support optimal puisque la seule animatrice de ce volet était l'étudiante. Certes, cette dernière recevait de la supervision de la part de son accompagnatrice et de sa superviseure, mais il ne s'agissait pas d'une personne d'expérience au niveau du rôle-conseil. De plus, un meilleur développement du contenu pour les rencontres de soutien aurait permis de mieux diriger ces rencontres. Il est important de mentionner que malgré cette limite, les rencontres de soutien ont toujours été en lien avec les difficultés comportementales des enfants ciblés au programme, tel que prévu initialement.

Les activités de réinvestissement doivent être planifiées d'une façon approfondie en ayant fait une analyse des besoins particuliers des groupes et des facteurs environnementaux pouvant venir influencer le déroulement des activités. Le but étant d'imposer un déséquilibre dynamique aux enfants, on doit connaître les capacités adaptatives individuelles de chacun et le contexte de leur groupe. Ainsi, si la planification avait été plus approfondie, il y aurait certainement eu moins de comportements perturbateurs et le contenu transmis aux enfants aurait été plus optimal.

Recommandations futures

À la lumière des informations présentées dans cette discussion, il est intéressant de formuler des recommandations afin d'améliorer l'offre de services de ce programme d'intervention. Tout comme le programme *Brindami* déjà implanté dans le milieu avant l'intervention, il serait préférable d'offrir un

atelier portant sur une thématique particulière aux deux semaines et de respecter la séquence prévue au guide d'animation (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Par contre, il serait indispensable que l'ensemble des activités de transfert de la généralisation proposées dans le guide d'animation soient animées entre chaque thématique.

De plus, les activités de réinvestissement proposées dans le deuxième volet de ce présent programme devraient être maintenues à une par semaine. Ainsi, deux activités de réinvestissement qui proposent des déséquilibres dynamiques aux enfants, tout en étant adaptées et planifiées selon les composantes de Gendreau, porteraient sur chaque thématique. Les enfants auraient alors de nombreuses opportunités d'apprentissage, selon leurs besoins individuels.

Finalement, un volet individualisé qui vient offrir du soutien à l'éducatrice, mais aussi aux parents est indispensable afin d'offrir une intervention ciblée et adaptée aux besoins des enfants qui présentent plus de difficultés. Ainsi, l'élaboration d'une procédure de gestion des comportements, à l'intérieur d'un plan d'intervention individualisé, viendrait augmenter la cohérence et la collaboration entre le milieu de garde et le milieu familial. De plus, il est important de considérer spécifiquement les parents comme des partenaires et des agents d'intervention, au même titre que les éducatrices et les intervenants.

Satisfaction personnelle

L'étudiante a vu sa confiance d'elle-même grandir à travers ce programme d'intervention. En effet, elle a développé ses compétences d'animation de groupe et de gestion des comportements. Elle est maintenant plus confiante à mettre des interventions encadrantes auprès des enfants démontrant des comportements d'opposition et de provocation à son égard. Elle a aussi su développer sa capacité à s'affirmer comme professionnelle de la psychoéducation en menant des entrevues avec les éducatrices et aussi, en faisant parfois face à de la résistance des partenaires. Ce bagage d'expériences l'amène à entrer dans le marché du travail avec confiance.

Ce fut aussi pour elle une grande expérience au niveau de la recherche efficace et de la lecture d'articles scientifiques anglophones. En effet, elle sait plus rapidement cibler ses critères de recherches, ce qui facilite grandement la démarche d'une recension des écrits, la première étape au processus d'évaluation de programmes d'intervention. Ce processus sur deux années l'a aussi initiée à l'évaluation de programmes d'intervention en passant par l'ensemble des étapes indispensables à une démarche optimale. Elle a pris goût de poursuivre ce cheminement dans sa carrière.

Conclusion

En bref, cette démarche d'intervention comportait plusieurs parties. Nous avons débuté par la présentation de deux recensions d'écrits, l'une présentant la problématique du trouble oppositionnel avec provocation et l'autre présentant les interventions existantes en petite enfance visant les habiletés sociales et d'autocontrôle. De cette recension, une intervention a été proposée et décrite selon chacune des composantes de la structure d'ensemble de Gendreau. Ensuite, les planifications de l'évaluation de la mise en œuvre et des effets ont été présentées afin de bien mettre en valeur les résultats de recherche sur ces deux plans.

Le programme d'intervention proposé offrait trois grands volets qui agissaient sur les habiletés sociales, d'autocontrôle et les comportements extériorisés des enfants ciblés par l'intervention. Ce programme a été planifié dans le but d'augmenter l'intensité et la fréquence du programme *Brindami* déjà implanté dans le Centre de la petite enfance ciblé. Ainsi, le premier volet consistait en l'animation d'ateliers de ce programme (Centre de psycho-éducation du Québec, 2011). Le deuxième volet consistait en l'animation d'activités de réinvestissement qui avait pour but d'offrir des opportunités d'apprentissage au niveau des habiletés sociales et d'autocontrôle, en lien avec le premier volet. Le troisième volet consistait à mettre en place des interventions spécifiques chez les enfants ciblés par l'intervention et d'offrir un soutien à leur éducatrice en les rencontrant individuellement. Généralement, le programme a été implanté comme prévu, malgré la présence de comportements perturbateurs dans les deux premiers volets du programme. Par contre, les résultats sont peu concluants. En effet, ce n'est que sur les habiletés de partage et de l'utilisation des demandes verbales pour obtenir un objet ou pour jouer que des améliorations ont été perçues chez les deux enfants sélectionnés.

Finalement, une discussion a conclu cette démarche, présentant les avantages et les limites de l'intervention et de la démarche d'évaluation. Des recommandations ont été faites et elles sont pertinentes. En effet, une intervention qui se veut intensive, fréquente et d'une longue durée, très tôt dans la vie des enfants, a déjà démontré des résultats positifs sur la diminution des comportements perturbateurs (Boyle et Hassett-Walker, 2008). Il est aussi primordial d'agir en collaboration avec les différents acteurs qui sont en relation avec les enfants à risque, comme il a été présenté dans l'évaluation du programme *Fluppy* (Poulin, Capuano, Brodeur, Giroux, Vitaro et Verlaan, 2010). Ces acteurs sont leurs parents, leurs éducateurs/intervenants et leurs pairs. Ce sont eux qui peuvent offrir à ces enfants toutes les chances de s'épanouir en les accompagnants dans leur apprentissage.

Références

- Allard, L. (2000). *Brindami: Évaluation de l'implantation 1997-1998 et 1998-1999*. Laval, Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval.
- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-V* (5^e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New-York: Guilford Press.
- Bourcier, S. (2015, octobre). *Faire face à l'enfant difficile*. Formation présentée dans un Centre de la petite enfance, Montérégie.
- Boyle, D., et Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 27-42. doi: 10.1300/J202v07n01_03
- Bradley, S., Jadaa, D-A., Brody, J., Landy, S., Tallett, S., Watson, W., Shea, B. et Stephens, D. (2003). Brief psychoeducational parenting program : An evaluation and 1-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 42(10), 1171-1178. doi: 10.1097/00004583-200310000-00007
- Burchinal, M.R., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M et The Family Life Project Key Investigators. (2010). Thershold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 166-176. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, JJ., Rohde, L.A. et Frick, P.J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 45(7) 695-704. doi: 10.1007/s00127-010-0242-y
- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P. et Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 1-26 Repéré à https://www.researchgate.net/publication/233742522_Le_programme_de_prevention_Fluppy_Historique_contenu_et_diffusion_au_Quebec_The_Fluppy_prevention_program_History_and_dissemination_in_Quebec
- Carter, S.L. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions in applied behavior analysis*. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/book/9780123748973>
- Centre de psycho-éducation du Québec. (2011). *Brindami : Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans*. (édition 2011) Montréal : Centre de psycho-éducation du Québec.
- Centre de psycho-éducation du Québec. (2016, mai 2016). *Fluppy*. Repéré à <http://www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/>

- Cloutier, R. et Dionne, L (1981). *L'agressivité chez l'enfant*. Saint-Hyacinthe, Québec : Edisem/Le Centurion.
- Coie, J. D., et Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans Damon W. (dir.) *Handbook of child psychology* (5^e éd., vol. 3, p.779-862) New York : Wiley.
- Côté S, Vaillancourt T, LeBlanc J. C, Nagin D. S, Tremblay R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 34(1), 71-85. doi : 10.1007/s10802-005-9001-z
- Dodge, K. A., Coie, J. D., et Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans Damon, W. et Lerner, R. M. (dir.) *Handbook of child psychology* (6^e éd., vol. 3, p. 719-788). New York : Wiley.
- Duclos, G. et Duclos, M. (2005). *Responsabiliser son enfant*. Montréal : Les Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. (3^e éd.). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Dumas, J. E., Lafrenière, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil socio-affectif : évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans*. Paris : ECPA
- Équipe Naître et grandir. (2013, juillet). *Le développement du langage chez l'enfant de 1 an à 3 ans*. Repéré à http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-developpement-langage-parole-enfant-1-3-ans
- Frick, P. J., Christian, R. E. et Wootton, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior modification*. 23(1), 106-128. doi : 10.1177/0145445599231005
- Giannotta, F. et Rydell, A-M. (2015). The prospective links between hyperactive/impulsive, inattentive, and oppositional-defiant behaviors in childhood and antisocial behavior in adolescence : The moderating influence of gender and the parent-child relationship quality. *Child psychiatry and Human development*. 1-14. doi : 10.1007/s10578-015-0617-0
- Hinshaw, S. P. et Lee S., S. (2003). Conduct and Oppositional Defiant Disorders. Dans Mash, E. J. et Barkley, R. A. *Child psychopathology* (2e éd., p. 144-198). New York: Gilford Press.
- Institut Pacifique. (2015). *Vers le pacifique : La résolution de conflits au préscolaire 4 ans. Présentation du programme*. [PDF]. Repéré à http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP-4Ans.pdf
- Lacourse E, Nagin D. S., Vitaro F., Côté S., Arseneault L., Tremblay R. E. (2006). Prediction of early onset deviant peer group affiliation: A 12 year longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*. 63(5), 562-568. doi : 10.1001/archpsyc.63.5.562.

- Ladd, G. W., et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi : 10.1111/1467-8624.00366
- Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde. Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans Bigras, N. et Lemay, L., *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (403 p.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J. Goodman, R. et Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample : Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609-621. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive Family Process*. Oregon: Castalia Publishing Company.
- Poulin, F., Capuano, F., Brodeur, M., Giroux, J., Vitaro, F., et Verlaan, P. (2010). *Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation*. Conseil canadien sur l'apprentissage. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/228827128_Prevenir_les_difficultes_a_l%27ecole_primaire_en_maximisant_les_aprentissages_scolaires_et_sociaux_en_debut_de_scolarisation
- Rowe R, Costello EJ, Angold A, Copeland, W. E. et Maughan, B. (2010). Developmental pathways in oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology* 119(4), 726-738. doi: 10.1037/a0020798
- Sanson, A., Smart, D., Prior, M. et Oberklaid, F. (1993). Precursors of hyperactivity and aggression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 32(6), 1207-1216.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program. Preschool* (2e éd.). Illinois: Research Press.
- Shure, M. B., et Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology* 10(3), 341-356.
- Sims, M., Hutchins, T., et Taylor, M. (1997). Conflict as social interaction: Building relationship skills in child care settings. *Child and Youth Care Forum* 26(4), 247-260. doi: 10.1007/BF02589418
- Tolan, P. H., Guerra, N. G., et Kendall, P. C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of consulting and clinical psychology* 63(4), 579-584. doi: 10.1037/0022-006X.63.4.579
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24(2), 129-141. doi: 10.1080/016502500383232
- Tremblay, R. E., Gervais, J. et Petitclerc, A., (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo M., Zelazo, P. D., Boivin, M, Pêrusse, D. et Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and Predictors. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review* 14(1), 3-9.
- Vadeboncoeur, J. (2005). *Évaluation des effets proximaux du programme de prévention Vers le Pacifique administré à des enfants de maternelle* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Whitford, R. et Selway, M. (2006). *Le yoga des petits pour bien dormir*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Annexe I

Journal de bord des éducatrices pour le volet *Ateliers de Brindami*

Semaine du		Atelier #	Durée de l'atelier				
Jour de la semaine L M M J V		Thème :					
Moment de l'animation :							
Présence des enfants lors de l'animation de l'atelier							
1		5					
2		6					
3		7					
4		8					
Lors de l'animation de l'atelier...			Oui	Non	n/a		
J'ai respecté le texte d'animation de la marionnette suggéré dans le guide d'animation.							
J'ai animé un retour de type discussion avec les enfants après l'animation de la marionnette.							
J'ai fait l'activité proposée dans le guide d'animation.							
Une feuille a été remise aux parents de tous les enfants du groupe.							
Évaluation de la participation des enfants lors de l'animation							
L'enfant ciblé par le programme d'intervention était attentif lors de l'animation de la marionnette.			0	1	2	3	4
Les autres enfants du groupe étaient attentifs lors de l'animation de la marionnette.			0	1	2	3	4
L'enfant ciblé par le programme a apporté des réponses adéquates lors du retour.			oui		non		n/a
Les autres enfants du groupe ont apporté des réponses adéquates lors du retour.			oui		non		n/a
Pendant l'animation de l'atelier, il y a eu présence de comportements perturbateurs au sein du groupe.			oui		non		n/a
L'enfant ciblé par le programme a produit des comportements perturbateurs.			oui		non		n/a
Si vous avez répondu oui à la dernière question, nommez la nature des comportements produits:							
Des interventions ont été nécessaires pour diminuer ces comportements perturbateurs.			oui		non		n/a
Si oui, nommez le type d'intervention faite :							
Brève description et commentaires sur l'animation de l'atelier							
Activités de réinvestissement de l'atelier de la semaine							
J'ai animé une ou des activités de réinvestissement proposées dans le programme Brindami.			Oui	Non	N=		
Si oui, nom de ou des activités :							
J'ai renforcé positivement l'enfant ciblé par le programme d'intervention pour réinvestir l'habileté vue lors de l'atelier de Brindami.			0	1	2	3	4
J'ai renforcé positivement les autres enfants de mon groupe pour réinvestir l'habileté vue lors de l'atelier de Brindami.			0	1	2	3	4

Légende : 0-Presque jamais 1-Rarement 2-Souvent 3-Presque toujours 4-Ne s'applique pas

Annexe II

Journal de bord de l'étudiante pour le volet *Activités de réinvestissement*

Semaine du		Activité #		Durée de l'activité	
Jour de la semaine L M M J V		Thème :			
Moment de l'animation :					
Présence des enfants lors de l'animation de l'activité					
1		5			
2		6			
3		7			
4		8			
Lors de l'animation de l'activité...			Oui	Non	
La stagiaire a fait une période de discussion pour introduire l'activité					
La stagiaire a fait une période de retour pour revenir sur l'activité.					
La stagiaire a utilisé l'atelier de Brindami lors de l'animation de son atelier.					
Évaluation de la participation des enfants lors de l'animation					
L'enfant ciblé par le programme d'intervention était attentif lors de l'explication des règles du jeu.			0	1	2 3
Les autres enfants du groupe étaient attentifs lors de l'explication des règles du jeu.			0	1	2 3
L'enfant ciblé par le programme a interagi en utilisant l'habileté vedette tout au long de l'activité.			0	1	2 3
Pendant l'activité, il y a eu présence de comportements perturbateurs au sein du groupe.			oui		non
L'enfant ciblé par le programme a produit des comportements perturbateurs.			oui		non
Si oui, nommez la nature de ces comportements produits par l'enfant ciblé par le programme :					
Des interventions ont été nécessaires pour diminuer ses comportements perturbateurs.			oui		non
Si oui, nommez le type d'intervention faite :					
Brève description et commentaires sur l'animation de l'activité.					

J'ai renforcé positivement l'enfant ciblé par le programme en dehors de l'animation de l'activité.	0	1	2	3
J'ai dû intervenir sur des comportements perturbateurs chez l'enfant ciblé par le programme en dehors de l'animation de l'activité.	oui		non	N=
Si oui, nommez le type de ces interventions:				

Légende : 0-Presque jamais 1-Rarement 2-Souvent 3-Presque toujours

Annexe III

Journal de bord de l'étudiante pour le volet *Rencontres de soutien*

Date de la rencontre :		Rencontre #	Durée :
Prénom de l'éducatrice :		Prénom de l'enfant cible :	
Sujet(s) abordé(s) lors de la rencontre :			
Résumé des dernières semaines...			
Résumé de l'intervention positive...			
Résumé de l'intervention moins efficace...			
Résumé des objectifs visés d'ici la prochaine rencontre...			
Questions de participation			
L'éducatrice est venue à la rencontre préparée (à l'heure, avec son matériel, etc.).	O	N	
La stagiaire en psychoéducation est venue à la rencontre préparée (à l'heure, avec son matériel, etc.).	O	N	
L'éducatrice a échangé de façon soutenue durant la rencontre.	O	N	
La stagiaire en psychoéducation était enthousiasme durant la rencontre (animation).	O	N	
Le défi de la semaine donnée à l'éducatrice a été mis en place/atteint.	O	N	

Annexe IV

Questionnaire pour évaluer la perception des éducatrices face à l'intervention

Merci de remplir ce questionnaire pour connaître votre perception du programme implanté dans votre milieu. Faites un X sur les lignes de l'échelle afin d'identifier votre position.

Votre collaboration est précieuse pour permettre des ajustements au besoin.

1. Je comprends bien l'ensemble du programme d'intervention qui est implanté dans mon groupe.

Pas du tout Neutre Très bien

2. Face à la sévérité des difficultés de l'enfant ciblé par le programme, l'intervention faite sera adaptée à ses besoins et produira des résultats positifs.

Pas du tout d'accord Neutre Beaucoup en accord

3. L'intervention faite peut produire des impacts négatifs auprès des autres enfants de mon groupe.

Pas du tout Neutre Beaucoup

4. L'intervention faite sera favorable à ma pratique en tant qu'éducatrice.

Pas du tout Neutre Très favorable

5. Ma motivation à m'engager dans ce programme d'intervention est...

Aucune Neutre Très bonne

6. Mon engagement demandé face au programme est adapté à ma réalité de travail (tâches demandées pour la prise de données, animation des ateliers et temps des rencontres).

Pas du tout Neutre Très adaptée

7. Les prises de mesure seront faciles à prendre et à remplir.

Pas du tout Neutre Très en accord

8. Les rencontres de plan d'intervention seront pertinentes et adaptées à mes besoins professionnels.

Pas du tout Neutre Très adaptée

9. Je me sens outillée à intervenir auprès des enfants qui adoptent des comportements d'opposition et de provocation à mon égard.

Pas du tout Neutre Très en confiance

10. Mes attentes face au programme d'intervention sont :

Soyez assurées que ce questionnaire est rempli anonymement et qu'il sera conservé précieusement.

Merci pour votre collaboration

Annexe V

Questionnaire pour évaluer la satisfaction des éducatrices face à l'intervention

Merci de remplir ce questionnaire pour me permettre de connaître votre satisfaction face au programme implanté dans votre milieu. Faites un X sur les lignes de l'échelle afin d'identifier votre position.

Votre collaboration est précieuse.

1. L'ensemble du programme d'intervention qui a été implanté dans mon groupe respectait la planification prévue par l'étudiante.

Pas du tout Neutre Beaucoup

2. Il a été difficile pour moi d'animer une activité par semaine (planification et animation).

Pas du tout Neutre Beaucoup

3. Il a été difficile pour moi de remplir les grilles (journaux de bord et grille quotidienne).

Pas du tout Neutre Beaucoup

4. Les rencontres avec l'étudiante étaient trop nombreuses ou me demandaient trop de temps.

Pas du tout Neutre Beaucoup

5. L'étudiante a su considérer mes besoins en tant qu'éducatrice et les a répondu.

Aucune Neutre Beaucoup

6. Nommez vos besoins face au programme (encadrement, soutien, prise en charge de l'enfant, etc).

7. Les rencontres étaient pertinentes. Elles me permettaient de nommer mes inquiétudes, de discuter de la progression de l'enfant et d'obtenir des outils pour intervenir adéquatement auprès de ce dernier.

Pas du tout Neutre Beaucoup

8. Les outils ou stratégies se sont avérés utiles et pertinents pour m'aider à intervenir auprès de l'enfant ciblé par le programme (rapport d'évaluation, plan d'intervention, boîte de transition et stratégies de gestion des comportements).

Très en désaccord Neutre Très en accord

9. Je me sens mieux outillée à intervenir auprès des enfants qui adoptent des comportements d'opposition et de provocation.

Pas du tout Neutre Très en confiance

10. L'intensité et la fréquence des activités auprès des enfants (*Brindami* et de réinvestissement) étaient adaptées à la réalité de mon groupe.

Pas du tout Neutre Beaucoup

11. Selon vous, quelles sont les meilleures conditions pour optimiser les apprentissages?

12. Les activités de réinvestissement permettaient réellement aux enfants de mettre en pratique l'habileté sociale vue par *Brindami* durant la semaine.

Très en désaccord Neutre Très en accord

13. Selon vous, quelle(s) modalit  (s) a permis aux enfants de faire le plus d'apprentissages?

- ☐ Animations de *Brindami*
☐ Support offert à l'éducatrice
☐ Activités de réinvestissement
 ☐ Collaboration et investissement avec les parents
☐ L'ensemble des modalités sont nécessaires afin de favoriser les apprentissages.

14. Avez-vous d'autres commentaires face à la mise en place du programme d'intervention (durée totale de l'intervention, durée des différentes activités, heure des activités, intensité des interventions, animations des ateliers de *Brindami*, activités de réinvestissement par l'étudiante, gestion des comportements, stratégies mises en place, collaboration avec les parents, support aux éducatrices, etc.)?

Pour terminer, voici deux questions portant sur votre perception d'efficacité du programme d'intervention auprès des enfants ciblés par le programme, mais aussi auprès de l'ensemble des enfants de votre groupe.

1.    la suite de la mise en place du programme, l'enfant ciblé a démontré des améliorations sur les comportements ciblés.

Aucune amélioration

Quelques améliorations

Beaucoup d'améliorations

2. J'ai perçu des améliorations chez l'ensemble de mon groupe.

Pas du tout

Neutre

Beaucoup

Ce questionnaire est rempli anonymement et sera conservé précieusement.

Merci pour votre collaboration

Annexe VI

Questionnaire maison sur la fréquence des comportements

Aujourd'hui, l'enfant...		0	1	2	3	4
1	a utilisé la demande verbale pour jouer avec un pair ou pour obtenir un objet.					
2	a verbalisé des demandes d'aide.					
3	a accepté de partager ses jouets.					
4	a attendu son tour lorsque je lui ai demandé.					
5	a vécu de l'excitation.					
5a	s'est calmé par lui-même ou lorsque je lui ai demandé.					
6	a vécu des conflits avec ses pairs.					
6a	a réagit à ces conflits par l'utilisation d'agressivité réactive (crier, pousser, mordre...).					
7	s'est opposé à mes demandes.					
8	a dérangé ou embêté les autres de façon délibérée.					

Légende :

0	Presque jamais.
1	Rarement.
2	Souvent.
3	Presque toujours.
4	Ne s'applique pas.

Annexe VII

Items retenus formant l'échelle globale des compétences sociales
(Dumas, Lafrenière, Capuano et Durning, 1997)

	Énoncés	Jamais	Occasionnel		Souvent		Toujours	N/A
1	Enthousiaste à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris.	1	2	3	4	5	6	
2	Patient, sensible aux difficultés des autres.	1	2	3	4	5	6	
3	Curieux. Attiré par la nouveauté.	1	2	3	4	5	6	
4	Te regarde directement dans les yeux quand il te parle.	1	2	3	4	5	6	
5	Rit facilement.	1	2	3	4	5	6	
6	S'adapte facilement à des situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6	
7	De bonne humeur.	1	2	3	4	5	6	
8	Fait preuve de tolérance, de patience.	1	2	3	4	5	6	
9	Exprime du plaisir à accomplir des choses.	1	2	3	4	5	6	
10	Accepte d'être dérangé.	1	2	3	4	5	6	
11	Démontre une confiance en soi.	1	2	3	4	5	6	
12	Explore son environnement.	1	2	3	4	5	6	
13	S'adapte facilement aux difficultés.	1	2	3	4	5	6	
14	Actif, prêt à jouer.	1	2	3	4	5	6	
15	Écoute attentivement quand on lui parle.	1	2	3	4	5	6	
16	Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	2	3	4	5	6	
17	Les enfants viennent le chercher pour jouer.	1	2	3	4	5	6	
18	Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2	3	4	5	6	
19	Est présent lorsqu'un groupe d'enfants s'amuse.	1	2	3	4	5	6	
20	Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	

	Énoncés	Jamais	Occasionnel		Souvent		Toujours	N/A
21	Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	2	3	4	5	6	
22	Partage ses jouets avec les autres enfants.	1	2	3	4	5	6	
23	Fait attention aux enfants plus jeunes.	1	2	3	4	5	6	
24	Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe.	1	2	3	4	5	6	
25	Initie ou propose des jeux aux enfants.	1	2	3	4	5	6	
26	Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise.	1	2	3	4	5	6	
27	Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a échappés.	1	2	3	4	5	6	
28	Exprime du plaisir à jouer avec des enfants.	1	2	3	4	5	6	
29	Travaille facilement dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	
30	Prend soin des jouets.	1	2	3	4	5	6	
31	Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe (ne pleure pas longtemps).	1	2	3	4	5	6	
32	Aide à accomplir des tâches régulières (comme distribuer la collation).	1	2	3	4	5	6	
33	Persistant à résoudre lui-même les problèmes.	1	2	3	4	5	6	
34	Accepte de faire des compromis si on lui explique les raisons.	1	2	3	4	5	6	
35	Clair et direct quand il veut quelque chose.	1	2	3	4	5	6	
36	Arrête rapidement de parler lorsqu'on lui demande.	1	2	3	4	5	6	
37	Est autonome par lui-même.	1	2	3	4	5	6	
38	Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes.	1	2	3	4	5	6	
39	Accepte que l'éducateur s'intègre dans son jeu ou son activité.	1	2	3	4	5	6	
40	Demande la permission lorsque cela est nécessaire.	1	2	3	4	5	6	

Annexe VIII

Items retenus formant l'échelle globale des comportements extériorisés
(Dumas, Lafrenière, Capuano et Durning, 1997)

	Énoncés	Jamais	Occasionnel		Souvent		Toujours	N/A
1	Facilement contrarié, frustré.	1	2	3	4	5	6	
2	Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	2	3	4	5	6	
3	Irritable. S'emporte facilement.	1	2	3	4	5	6	
4	Se plaint facilement.	1	2	3	4	5	6	
5	Crie, lève le ton rapidement.	1	2	3	4	5	6	
6	Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui.	1	2	3	4	5	6	
7	Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	2	3	4	5	6	
8	Dérange lorsque je porte mon attention sur un autre enfant.	1	2	3	4	5	6	
9	Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres.	1	2	3	4	5	6	
10	Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	1	2	3	4	5	6	
11	Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	1	2	3	4	5	6	
12	Doit être le premier.	1	2	3	4	5	6	
13	Refuse de partager ses jouets.	1	2	3	4	5	6	
14	Rend les activités de jeu compétitives.	1	2	3	4	5	6	
15	Exprime du plaisir à faire mal aux enfants.	1	2	3	4	5	6	
16	Frappe l'éducateur ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui.	1	2	3	4	5	6	
17	Est sans égard pour l'éducateur.	1	2	3	4	5	6	
18	S'oppose à ce que l'éducateur suggère.	1	2	3	4	5	6	
19	Défie l'éducateur (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.	1	2	3	4	5	6	
20	Ignore les consignes et poursuit son activité.	1	2	3	4	5	6	